

الممارسات والتَّجارب الدَّوليَّة في تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين

مباحث لغوية ٤٩

تحرير

د. عادل بن عبد الله منصور القحطاني

تأليف:

د. إيمان بنت عبد العزيز الدوغان
د. فهد بن خشمان المطيري
أ. د. محمد بن عبد العزيز الرفاعي
أ. حبيبة بنت محمد أبو عامر
د. عزيزين نوري صكر
د. حنان بنت ونيس الربيع
د. عادل بن عبد الله منصور القحطاني

مباحث لغوية ٤٩

الممارسات والتَّجارب الدَّوليَّة في تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين

تأليف

د. إيمان بنت عبد العزيز الدوغان — د. عزيزين نوري صكر

أ. د. محمد بن عبد العزيز الرفاعي — د. فهد بن خشمان المطيري

د. حنان بنت ونيس الربيع — أ. حبيبة بنت محمد أبو عامر

د. عادل بن عبد الله منصور القحطاني

تحرير

د. عادل بن عبد الله منصور القحطاني

١٤٤١هـ - ٢٠١٩م





الممارسات والتَّجارب الدَّوليَّة في تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين

الطبعة الأولى
١٤٤١ هـ - ٢٠١٩ م

المملكة العربية السعودية - الرياض
ص.ب ١٢٥٠٠ الرياض ١١٤٧٣
هاتف:٠٠٩٦٦١١٢٥٨٧٢٦٨ - ٠٠٩٦٦١١٢٥٨١٠٨٢
البريد الإليكتروني: nashr@kaica.org.sa

مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ١٤٤١هـ.
فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر
القحطاني، عادل بن عبدالله
الممارسات والتجارب الدولية في تعليم الكتابة العربية للمبتدئين./ عادل بن عبدالله القحطاني.- الرياض، ١٤٤٠هـ
..ص؛ .. سم
ردمك: ٠ -٥٧ -٨٢٢١ -٦٠٣ -٩٧٨
١ - اللغة العربية - تعليم (لغير الناطقين بها) أ. العنوان
ديوي ٤١٨,٢٤ ١١٠٣٤/ ١٤٤٠
رقم الإيداع: ١١٠٣٤/ ١٤٤٠
ردمك: ٠ -٥٧ -٨٢٢١ -٦٠٣ -٩٧٨

التصميم والإخراج
دار وجوه للنشر والتوزيع
Wojooh Publishing & Distribution House
www.wojoooh.com
المملكة العربية السعودية - الرياض
الهاتف:4562410 الفاكس:4561675
للتواصل والنشر:
info@wojoooh.com



فريق تأليف الكتاب

د. عادل بن عبد الله القحطاني
أستاذ مناهج اللُّغة العربيَّة وتدريسها المساعد
جامعة جدة

أ.د. محمد عبد العزيز عبدالدايم الرفاعي
أستاذ الدَّراسات اللُّغويَّة والنحوية
جامعة القاهرة

د. إيمان بنت عبدالعزيز الدوغان
أستاذ مناهج وطرق تدريس اللُّغة العربيَّة المساعد
جامعة الملك فيصل

د. حنان بنت ونيس الربيع
أستاذ مناهج وطرق تدريس اللُّغة العربيَّة المساعد
جامعة الجوف
د. فهد بن خشمان المطيري
متخصص في اللُّغويات التطبيقية
وزارة التَّعليم في المملكة العربيَّة السعودية

د. عزيزين نوري صكر
أستاذ مناهج اللُّغة العربيَّة المساعد
معهد الفنون الجميلة في جمهورية العراق

الأستاذة حبيبة بنت محمد أبو عامر
وزارة التَّعليم في المملكة المغربية

هذا المشروع

مشروع تأليف سلسلة كتب تربوية في مجال (تعليم اللغة العربية) يهدف إلى بناء تراكمٍ معرفي في مجال حيوي مهم، هو مجال (تعليم العربية لأبنائها) . ويعد هذا الكتاب واحدًا من سلسلة كتب تصدر تباعا.

يقع هذا المشروع ضمن سلسلة (مباحث لغوية) التي يشرف المركز على اختيار عنواناتها، وتكليف المحررين والمؤلفين، ومتابعة التأليف حتى إصدار الكتب. وهي سلسلة يجتهد المركز أن تكون سداداً لحاجات بحثية وعلمية تحتاج إلى تنبيه الباحثين عليها، أو تكثيف البحث فيها.

مدير مشروع (تعليم اللغة العربية)

د. أحمد بن علي الأخشمي

المشرف العام على سلسلة (مباحث لغوية)

أ.د. عبدالله بن صالح الوشمي

فهرس الكتاب

مُقدِّمة الكتاب

بسم الله الرَّحمن الرَّحيم

الحمد لله الَّذي وهبنا العلمَ وجعله نورًا نهتدي به، أما بعدُ.

فهذا الكتاب جاء لعَرْض ممارسات وتجارب الدُّول المختلفة في تعليم القراءة والكتابة بلغاتها القومية، وتقديم صورة عامة معاصرة عنها إلى المكتبة العربيَّة من أجل الإفادة منها في تعليم اللُّغة الأصليَّة بشكل عام، واللُّغة العربيَّة بشكل خاص. ونُقدِّم هذا الكتاب إلى زملائنا في مجال التَّعليم المهتمين بمجال تعليم القراءة والكتابة، والرَّاغبين في معرفة أهم تجارب الدُّول في المجال والاستفادة منها، ويحمل هذا الكتاب عنوان: (الممارسات والتَّجارب الدولية في تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين). ويتحدث عن أهم تجارب الدُّول الرَّائدة في مجال تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين، وأهم إنجازات الدُّول في هذا المجال.

وقد حرصنا في هذا الكتاب على أن نقوم بتوضيح جميع العناصر والعوامل الَّتي تؤثر في عملية تعليم وتعلُّم القراءة والكتابة، ونستفيض في ذكر تجارب الدُّول في هذا المجال والصُّعوبات الَّتي واجهتها، والطرق الَّتي تناولتها لتلافي تلك الصُّعوبات وتذليلها أمام

المتعلمين، حيث تمَّ اختيار سبع دول من بين مجموعة من دول العالم؛ وذلك لتجاربها الرَّائدة في هذا المجال.

ويحتوي الكتاب على سبعة فصول:

- تعليم القراءة والكتابة في دولة كوريا الجنوبيَّة.
- تعليم القراءة والكتابة في دولة أمريكا.
- تعليم القراءة والكتابة في دولة فنلندا.
- تعليم القراءة والكتابة في دولة سنغافورة.
- تعليم القراءة والكتابة في دولة اليابان.
- تعليم القراءة والكتابة في دولة فرنسا.
- الإفادة من ممارسات وتجارب الدُّول في تعليم القراءة والكتابة العربيَّة للمبتدئين.

وإذ نضع بين أيديكم هذا الكتاب، فإنَّا نرجو أن يكون في المستوى المرغوب، ونأمل من الله عزَّ وجلَّ أننا لم نُقصِّر في تأليف هذا الكتاب وتجميعه. كما نأمل من الله أن يكون مُلِمًّا وشاملًا لجميع عناصر الموضوع.

ونسأل اللهَ عزَّ وجلَّ أن يُتمَّ علينا نعمتَه ويُديمَ علينا علمَه، وأن يحفظَ وطننَا الغاليَ وجميعَ البلدان العربيَّة، وأن يهدينا إلى طريق الخير والحق والقيم والأخلاق الفاضلة، ونسأل الله النَّجاحَ والتوفيق إلى كل ما يحبُّه ويرضاه.

المحرر

د. عادل بن عبد الله منصور القحطاني

الفصل الأوَّل

تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين في دولة كوريا الجنوبيَّة

د. إيمان بنت عبد العزيز الدوغان
أستاذ مناهج وطرق تدريس اللُّغة العربيَّة المساعد في جامعة الملك فيصل

المُقدِّمة:

تتميَّز كلُّ جماعة من النَّاس بلغة معيَّنة تختلف عن غيرها من اللُّغات بسمات متنوِّعة، من حيث نُطق الأصوات، وكتابة الحروف، وتكوين الجُمل، وتعدُّد الدَّلالات، وتبايُن الأساليب الَّتي من خلالها يُعبِّرون عن مشاعرهم وأفكارهم ورغباتهم في المجالات الحياتيَّة اليوميَّة سواء أكانت الاجتماعيَّة أم العلميَّة أم الاقتصاديَّة أم السِّياسيَّة. وتُعَدُّ اللُّغة جزءًا من ثقافة الشُّعوب وعمقها الحضاريِّ؛ ولذا تتمسَّك الشُّعوب باستخدام لغتها وزرعها في نفوس أبنائها منذ صغرهم على الصَّعيد الشَّخصيِّ والحكوميِّ وخصوصًا عندما تتعرَّض لمحاولة طَمْس من الآخرين، وهذا ما يُلاحظ على الشَّعب الكوريِّ الجنوبيِّ.

إذ تمَّ قمع المجتمع الكوريِّ من قِبل الحكومة الاستعماريَّة اليابانيَّة بين الأعوام (١٩١٠-١٩٤٥)، حيث بُذِلت محاولة جادَّة لإلغاء اللُّغة الكوريَّة وإبادة الثَّقافة الكوريَّة الأصليَّة بأكملها، فقامت بتدريس اللُّغة اليابانيَّة من عام ١٩١١ حتى نهاية الحرب العالميَّة الثَّانية، فكانت اللُّغة اليابانيَّة تمثِّل ما يصل إلى ٤٠ في المئة من جميع ساعات الدِّراسة في المدارس الابتدائيَّة الكوريَّة. وفي عام ١٩٣٨، أصبحت دراسة أو استخدام اللُّغة الكوريَّة من المواد الثَّانوية الاختياريَّة «الطوعيَّة» في المدارس. وبحلول عام ١٩٤١، كانت الكوريَّة قد أُزيلت بالكامل من نظام التَّعليم. وتمَّ فرضُ الحظر على اللُّغة الكوريَّة في وقت لاحق إلى الحدِّ الَّذي تمَّ فيه التَّرويج لليابانيين في جميع مجالات الحياة اليوميَّة (Lim,2005 ؛Song ,2005).

وظلَّ الشَّعب الكوريُّ يُناضل من أجل لغته الواحدة الَّتي يتحدث بها جميع الكوريين، والَّتي تُعَدُّ الرَّكيزةَ الأساسيَّة لهويَّة الأمَّة الكوريَّة، فضلًا عن اللَّهجات المحليَّة المتعدِّدة الَّتي تتقارب إلى حدٍّ كبير بشكل لا يصعب معه فهم أحدهم لأيٍّ منها. وقد أخذت اللُّغة الكوريَّة تزداد انتشارًا حتى تبوَّأت المرتبة الحادية عشرة من بين اللُّغات في العالم من حيث عدد المتكلِّمين بها، إذ يتكلَّم بها أكثر من ٧٠ مليون شخص في الكوريّتين والصِّين، والولايات المتَّحدة الأمريكيَّة، واليابان، والاتِّحاد السُّوفيتيّ سابقًا، وأستراليا، وكندا، ونيوزلندا. ونتيجة لهذا الانتشار واحتفاءً بهذه اللُّغة خصَّص الكوريّون يومَ ٩

أكتوبر من كل عام يومًا يحتفلون به بلغتهم بذكرى الإعلان الرَّسميِّ عن الهانغول أو الحروف الأبجديَّة (عبد الحافظ، 2014؛ رشاد، 2002؛Song , 2005).

وقد عُرِّفت اللُّغة الكوريَّة الجنوبيَّة القياسيَّة في عام ١٩٣٦ بأنها لهجة الطَّبقة الوسطى المتعلِّمة في سيول، وأُعيد تعريفها في عام ١٩٨٨ على أساس لهجة سيول الحديثة الَّتي يشيع استخدامها من قِبل المتعلِّمين في المنطقة الحضريَّة في سيول وما حولها، ومنذ ذلك الحين تمَّ استعمالها في المجالات المتعدِّدة، كالتَّعليم (الكتب المدرسيَّة)، والحكوميَّة (مثل الوثائق الرَّسميَّة)، ووسائل الإعلام (مثل الصُّحف والإذاعة الوطنيَّة)، وقد انتشرت اللُّغة الكوريَّة الجنوبيَّة القياسيَّة على نطاق واسع من خلال التّعليم، ومن خلال الاتِّصال الجماهيريِّ (Song, ٢٠٠٥).

وقد حقَّقت كوريا الجنوبيَّة نهضتها بفضل إصلاح تعليمها، وأوّل عناصر هذا الإصلاح اعتماد اللُّغة الكوريَّة في مختلف مراحل التّعليم وجميع تخصّصاته، وإلغاء اللُّغة اليابانيَّة الَّتي كانت مفروضة عليهم إبان الاحتلال الياباني لكوريا الَّذي انتهى في الحرب العالميَّة الثّانية، كما أن الصّحف ووسائل الإعلام كافة طُلِب منها الالتزام باللُّغة الكوريَّة الفصيحة فقط، وكل هذا كان يخضع لقانون «مراقبة السّياسة اللُّغويَّة للدولة» (عبد الحافظ، ٢٠١٤).

ويهدف هذا البحث إلى التَّعرُّف على تعليم مهارتي القراءة والكتابة للمبتدئين في واحدة من دول جنوب شرق آسيا (كوريا الجنوبيَّة) عارضًا للُّغتها، وفضل التّعليم في شيوع مهارتي القراءة والكتابة بين الكوريّين. وكذلك منهجيَّة تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين، والإستراتيجيَّات المتّبعة في ذلك سواء داخل البيئة التّعليميَّة في المدرسة أم خارجها في البيت، من خلال تقديم النّصائح والأساليب والإرشادات لأولياء الأمور لمساعدة أبنائهم التّلاميذ على تعلُّم اللُّغة الكوريَّة بشكل تدريجيّ مستمر، وهو ما يؤدّي إلى إتقان اللُّغة منذ وقت مبكر.

منهجيَّة تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين في كوريا الجنوبيَّة:

تُعَدُّ العمليَّة التّعليميَّة ركنًا أساسيًّا في الحياة المعاصرة، إذ لا يخلو منها النّشاط البشريّ على اختلاف لسانه وثقافته وعمق حضارته، ويُقاس تقدُّم الدّول وتطورها بمسيرتها التَّعليميَّة، ومدى محافظتها على لغتها الأُم؛ لهذا نجد أنّ كوريا الجنوبيَّة تولي

التّعليم اهتمامًا كبيرًا، فتقدِّمه على المجالات الأخرى لديها؛ لأنّ نهضة الدّولة ووقوفها بات مرهونًا بمدى وعي الإنسان وتميُّزه وإبداعه.

وقد تبيّن من النّظر إلى النّظام التّعليميّ في كوريا الجنوبيَّة أنه كان سببًا مهمًّا في التطور الَّذي تشهده هذه الدولة، إذ استطاع في غضون ثلاثة عقود نقل كوريا من قائمة بلدان العالم الفقيرة إلى مصافِّ الدّول الصّناعية. والنّظام التّربويّ في كوريا الجنوبيَّة نظام حديث يهتم بصورة فعَّالة بإكساب المهارات وتعزيز القدرات الأساسيَّة، ويهتم بالتطوير النّوعي للتربية العلميَّة، ويضع الثّقافة الحديثة المتطورة نُصب عينيه، ويُشارك بدور كبير في عملية التنمية من خلال بناء الإنسان الواعي المبدع والملتزم بالعمل والأخلاق. ويقوم النّظام التّعليميّ في كوريا الجنوبيَّة على أساسين رئيسيين هما: الأوّل، وجود رؤية وفلسفة واضحة وموجِّهة للتعليم، تنطلق من كل ممارسات العمل في النّظام التّعليميّ بكل مراحله. والآخر: تحقيق المساواة في فرص التّعليم واستمراريته (رشاد، ٢٠١٤).

ويبدو أنّ التّعليم في كوريا الجنوبيَّة يستمدّ قوّته من الكنفوشيوسيَّة الَّتي تقوم على الاجتهاد والمثابرة، الَّتي تنظر للتعليم على أنّه مفتاح النّجاح في الحاضر والمستقبل، ووفقًا للمعتقدات الكونفوشيَّة فإنَّ التّنمية بوساطة التّعليم وغرس الأخلاق في الإنسان تُمثّل السّبيل في بناء المجتمع المثاليّ، إذ يصبح الإنسان أكثر حكمةً في التّعلّم وأفضل في ممارسة الفضيلة في تعاملاته. فالعامل الثّقافيّ هو سبب حماس المجتمع الكوريّ واندفاعه نحو التّعلُّم والتّحصيل المعرفيّ بأشكاله المتنوعة سواء في القراءة والكتابة أم في الجوانب التّربويَّة والاجتماعيَّة الأخرى (بوطيبة، 2009؛ Kim-Renaud ,2005)

ويتكون السُّلم التّعليميّ في نظام التّعليم في كوريا الجنوبيَّة من أربع مراحل أساسيَّة، هي: الابتدائيَّة ويقضي فيها التّلميذ ستّ سنوات، والمتوسّطة ويدرس فيها الطّالب ثلاث سنوات، ثم المرحلة الثّانوية وفيها يدرس أيضًا ثلاث سنوات، ثم المرحلة الجامعيَّة وتتكون من أربع سنوات. وتُعد السّنوات التّسع الأولى من التّعليم الرّسميّ إلزاميَّةً للتلاميذ الَّذين تتراوح أعمارهم بين ٦–١٥ سنة، ويسبق ذلك تعليم ما قبل المدرسة (الرّوضة والتمهيديّ) وهو غير إلزاميّ، وبصفة عامة فالذهاب للمدرسة حتى نهاية المرحلة الثانويَّة يُشكِّل ظاهرةً شبه عامة في كوريا الجنوبيَّة (nuffic,2016؛ وزارة التّربية والتّعليم، ٢٠٠٧).

وقد أولت الحكومة الكوريَّة اهتمامًا كبيرًا بالتعليم الابتدائيّ، إذ أطلقت مخطّطها السّداسيّ الأوّل للتعليم الابتدائيّ الإلزاميّ سنة ١٩٥٤ وانتهت عام ١٩٥٩ بمعدل التحاق ٩٥,٤٪، وقد تم تمويل هذا المشروع من خلال ضريبة التّعليم سنة ١٩٥٨ وكذلك من المساعدات الخارجيَّة، وخلال السّنوات من ١٩٤٨-١٩٥٩ تمَّ تخصيص ٦٩-٨٠٪ من ميزانيَّة التّعليم للتعليم الابتدائيّ فقط، وبدأت الحكومة بمشروعها الثّاني للتعليم الابتدائيّ الشّامل سنة ١٩٦٧ لينتهي عام ١٩٧١، وركَّزت فيه على المباني المدرسيَّة وصيانتها وتحديثها وتوزيع الكتب المدرسيَّة مجانًا لكل التّلاميذ. وقد كان للاهتمام بهذه المرحلة التّعليميَّة دوره في جَعْل كوريا الجنوبيَّة واحدةً من الدّول الَّتي تُوصف بالمعجزة الآسيويَّة؛ نظرًا لنهضتها في المجالات المتنوّعة (بوطيبة، 2009؛Kim,2001).

والتعليم الابتدائيّ إجباريٌّ تقدِّمه الدّولة مجانًا للتلاميذ لمدّة ستّ سنوات من سن السّادسة وحتى سن الثّانية عشرة، وهذا ما ساعد في أن تبلغ نسبة الالتحاق بالتعليم الابتدائيّ في كوريا الجنوبيَّة في السّنوات الأخيرة إلى ٩٩,٨٪. ويتركّز المنهج المدرسيّ في هذه المرحلة على تعليم اللُّغة الكوريَّة والتّربية الأخلاقيَّة والمواد الاجتماعيَّة والحساب والعلوم الطّبيعيَّة والتّربية البدنيَّة والموسيقى والفنون الجميلة والحرف الصّناعيَّة، ويهدف التّعليم الابتدائيّ في هذه الدّولة إلى (رشاد، ٢٠١٤؛ خليل، ٢٠٠٢؛ Korean Overseas Information Service, 1990):

- تحسين قدرة التّلميذ على فهم واستخدام اللُّغة القوميَّة بمهاراتها الأربع استخدامًا سليمًا؛ استماعًا وتحدُّثًا وقراءةً وكتابةً.
- تنمية قدرة التّلميذ على تذوُّق اللُّغة الكوريَّة والأدب الموسيقى والفنون الجميلة.
- تنمية الأخلاق والإحساس بالمسؤوليَّة والقدرة على إدراك العلاقات بين الأفراد والمجتمع والدّولة.
- تنمية قدرة التّلميذ على الملاحظة العقلانيَّة والتّعامل مع الظواهر الطّبيعيَّة الَّتي تحدث في الحياة اليوميَّة.
- تنمية قدرة التّلميذ على اكتساب مهارات الاعتماد على النّفس في الحياة اليوميَّة،

وذلك من خلال مدِّه بالمهارات الأساسيَّة ذات الاستخدام العمليِّ في المهن المستقبليَّة والأنشطة اليوميَّة.

- تمكين قدرة التّلميذ على فهم وإدراك العلاقات الكمية الضرورية للحياة اليوميَّة.

وقد حصر رشاد (٢٠١٤) بعضَ ملامح ومميّزات التَّعليم الابتدائيِّ في كوريا الجنوبيَّة فيما يأتي:

- تهيئة المناهج الدِّراسيَّة مركزيًّا وبشكل متطوّر، إذ إنّها تخضع للتغيير والتّطوير كل خمس سنوات، مع إمكانيَّة تصرُّف المديريّات العامة في المدن الكوريَّة في المناهج ضمن خُطَّة وزارتها.
- اهتم النّظام التّعليميُّ في كوريا الجنوبيَّة بالأنشطة اللاصفيَّة الَّتي تكون بعد ساعات الدّراسة المقررة أو في أثناء العطلة الشّتويَّة والرّبيعيَّة والصّيفيَّة، علمًا أنَّ هذه النّشاطات اختياريَّة وبحسب رغبة التّلاميذ وبأسعار رمزيَّة.
- تتألف المكتبة الوطنيَّة للطفل (التّلميذ) من أربعة طوابق، تُطبَّق فيها التّقنيّات الحديثة بدءًا من الاستعارة إلى إعادة الكتاب، وتضمُّ المكتبة على (٢٥٠) ألف كتاب متخصِّص في مجال الطّفل والبالغين من المرحلة المبكرة حتى سن (١٨) عامًا.
- تميُّز مجتمع التّعلّم إذ توجد ٤٠٠ مصلحة تعليميَّة عُليا ذات منشآت تعليميَّة مكتملة للبحث، تتوفّر فيها فصول دراسيَّة ومعامل وسكن طلابي لتقديم بيئة دراسيَّة ملائمة.

وتُزوَّد المدارس في كوريا الجنوبيَّة بإطار المنهج الدّراسيّ الوطنيّ الَّذي تضعه وزارة التّعليم والعلوم والتّكنولوجيا (MEST)، ويُعدَّل هذا الإطار كل خمس إلى عشر سنوات، وبالنّظر إلى السّن الَّذي يُسمَح به في التّعليم نجد أن التّلميذ الكوريّ يلتحق بسلك التّعليم في سن الثّالثة من العمر، ويستمر إلى التّخرُّج والتّخصص في المجالات المهنية المتعدِّدة (الدخيل، ٢٠١٥).

ويبدو أنّ تعليم اللُّغة في كوريا الجنوبيَّة يسير وفق المعايير المحدّدة لتعليم اللُّغات، بدايةً من معيار الوظيفيَّة: أي أن يحرص منهج تعليم اللُّغة على وظائف اللُّغة في الحياة،

وهو ما يُمكِّن المتعلِّم من استخدام اللُّغة بشكل صحيح في المواقف الحياتيَّة الَّتي يتعرَّض لها. ومعيار البناء اللُّغويّ: أي التّدرُّج من الوحدات الصّغيرة إلى الوحدات الكبيرة، ومن السّهل البسيط إلى الصّعب المعقد. ومعيار الموازنة بين مهارات اللُّغة: أي الاهتمام بالموازنة بين مهارات اللُّغة، فلا يُقدَّم بعضُها على بعض. ثم معيار النّمو اللُّغويّ: أي إنّه يهتمّ بالنّمو اللُّغويّ للتلاميذ، ومراعاة قدراتهم واحتياجاتهم، وهذا يعني أنّ المنهج قد أُسِّس على الرّصيد اللُّغويّ الَّذي يمتلكه التّلميذ ليعرف من أين يبدأ. والمعيار الأخير النّشاط المستمر: فاللُّغة تُكتسَب بالمران والتّدريب والتّكرار، وهذا يعني أنَّ منهج تعليم اللُّغة يهتم بتوفير الأنشطة الَّتي تتسم بالاستمراريَّة (الهاشميّ وعطيَّة، ٢٠٠٩).

وتهتمّ المؤسّسات التّعليميَّة في كوريا الجنوبيَّة بتعليم «اللُّغة الكوريَّة» في المرحلة الابتدائيَّة اهتمامًا كبيرًا؛ إذ يخصِّصون لتدريسها العددَ الأكبر من الحصص الدّراسيَّة من بين المواد الأخرى (اللُّغة الكوريَّة، التّربية الأخلاقيَّة، الرّياضيّات، المواد الاجتماعيَّة، العلوم، التّربية الرّياضيَّة، الموسيقى، الفنون النّظريَّة، الفنون العمليَّة، الأنشطة اللامنهجيَّة، المقررات الاختياريَّة) على مدار العام الدّراسيّ، فيُخصَّص (٢١٠) حصص في الصّف الأوّل الابتدائيّ، مدّة الحصّة (٤٠) دقيقة، ويزداد هذا العدد ليصل إلى (٢٣٨) حصّة في الصّف الثّاني، ومثله في الصّف الثّالث، في حين يقلُّ العدد إلى (٢٠٤) حصص لكل صف دراسيّ من الصّفوف الابتدائيَّة الثّلاثة الأخيرة (الصّالح، ١٩٩٨).

وإضافةً إلى دور المؤسسات التّعليميَّة، يلعب أولياء الأمور دورًا كبيرًا في العمليَّة التّعليميَّة، فتلاميذ المرحلة الابتدائيَّة يسهل عليهم تعلُّم أساسيات اللُّغة الكوريَّة؛ وذلك لأن الوالدين يبذلان جهدًا كبيرًا في اتباع إستراتيجيات متنوِّعة لتطوير مهارات أبنائهما اللُّغويَّة؛ فعلى سبيل المثال، يتبعان إستراتيجيات الحوار والمناقشة مع ابنهما التّلميذ، ويتم ذلك على النّحو الآتي:

١. التّحدُّث مع ابنهما التّلميذ باللُّغة الكوريَّة.

٢. طرح أسئلة تحثُّ التّلميذ على التحدُّث عن أفكاره، مع إعطائه وقتًا كافيًا للتفكير فيما يريد قولَهُ.

٣. طرح أسئلة مفتوحة مثيرة للنقاش، مثل:

- هل لفت انتباهك شيءٌ؟
- ماذا كنت تستطيع فعله عدا ذلك؟
- ماذا لو .... ماذا ستُحبُّ أن تفعلَ؟
- ماذا لو فعلت....... ماذا تعتقد أنه سيحدث بعدها؟
- كيف تعرف ذلك الشيء؟

• تعليم ابنهما التّلميذ الدِّراسة بفهم: فكلما قرأ التّلميذ أصبح لديه القدرة على فهم العالم وفهم نفسه، وللتأكد من فهم التّلميذ يُجرى الآتي:

- طرح الأسئلة: طرح الأسئلة على التّلميذ، في حين يقرأ القصص الَّتي تساعده في محاولة فهم ما يحدث ليفهم ما سيحدث بعدها، وهو ما يجعل الطّفل التّلميذ يُبدي اهتمامًا في كل الكلمات الَّتي يقرأها.
- قراءة ما بين الأسطر: فمثلًا، لمعرفة لماذا شخصيَّة ما في القصّة فعلت ذلك الشيء؛ يجب فهم جوهر القصّة، ومحاولة تحليل الأسباب، ومن خلال هذه الطّريقة يمكن التّأكُّد من أن الطّفل فِهِم جوهر القصّة، وربما تعدَّى ذلك بكونه قد يكتسب معانيَ عدّة جديدة من قصّة واحدة.
- تحقيق التّكامل: قُمْ بتجميع أفكارك مع أفكار طفلك قبل قراءة القصّة وبعدها، مثل تجميع الأُحْجِيَّات ومناقشته فيها.

٤. القراءة اليوميَّة المهمّة والمشوِّقة: كي يقرأ ابنهما التّلميذ بشكل يوميّ، فلا بد من أن يقرأ الوالدان بشكل يوميّ؛ وينبغي أن يرى التّلميذ والديه وهما يقرآن بشغف وشوق بحيث تكون عملية القراءة ممتعة وليس كالواجب اليومي. زيادةً على ذلك، فللنشاطات المنزليَّة دورٌ كبير في تطوير مهارات التّلميذ، فعلى سبيل المثال: في أثناء تجهيز وجبة العشاء يلعب الوالدان مع أطفالهما لعبة «البحث في المطبخ عن أشياء تبدأ بنفس الحرف الأوّل من اسم ابنهما التّلميذ(온타리오 (kim,2001؛ 주 교육부, 2012.

٥. أمَّا إذا شعر الوالدان بأن ابنهما التّلميذ يواجه صعوبات في تعلُّم اللُّغة الكوريَّة وخصوصًا مهارتي القراءة والكتابة، فعليهما ألَّا يُشعراه بقلقهما حيال قدرته على الكتابة أو القراءة؛ لأنَّ ذلك قد يُقلِّل من ثقته بنفسه، ويزيد من شعوره بالذّنب، فضلًا عن أنَّ على الوالدين مناقشة المعلِّم المسؤول عن التّلميذ في المدرسة (رائد الفصل) واستشارته لإعطائهما الطّرائق والنّصائح العلاجيَّة. ويجب أن يتساهل الوالدان عند كتابة التّلميذ لأجزاء خاطئة، فمع إعطاء التّلميذ توجيهات وتعليمات عن كتابة الحروف يبدأ شعور الملل لدى التّلميذ وقد يتوقف عن الكتابة نهائيًّا، وأيضًا يجب أن يُشجِّع الوالدان التّلميذ على الكتابة بشكل متسمر بامتداح خطّ كتابته وطلب رؤية كتابته لأنها جميلة، وهذا ما يُعزِّز من حُبِّ التّلميذ للكتابة، وينشئ الرّغبة لديه لتحسين خطّه ليصبح أجملَ (자녀의 철자 능력 함양 도움서).

إستراتيجيات تعليم القراءة للمبتدئين:

لقد نال التّعليم في كوريا الجنوبيَّة درجاتٍ مرتفعة مقارنةً بدول العالم، إذ أخذ التّلاميذ الكوريّون في مادة القراءة مركزًا متقدِّمًا في التّصنيف العالميّ باختبارات بيزا (Pisa)، فحصلوا في عام ٢٠٠٠ على المرتبة السّادسة، وفي عام ٢٠٠٣ على المرتبة الثّانية، أمّا في عام ٢٠٠٦ فقد نالوا المرتبة الأولى وتراجعوا إلى المرتبة الثّانية في عام ٢٠٠٩ (لي، كيم، بيون 2012؛ OECD 2016).

وربّما يُعزَى هذا التقدُّم في مهارة القراءة إلى الاهتمام الَّذي يوليه نظام التّعليم في المرحلة الابتدائيَّة لمادّة اللُّغة الكوريَّة، إذ فضلًا عمّا ذُكِر آنفًا من أنَّ هذه المادّة تُعطَى أكبر عدد من الحصص الدّراسيَّة خلال العام الدّراسيّ، فهي أيضًا تعتمد في تدريس المهارات اللُّغويَّة نظامًا مقسَّمًا إلى أهداف جزئيَّة لكل مرحلتين وَفْق خطّة عمل معيّنة؛ فللمرحلتين الأولى والثّانية نفس الأهداف والمهارات المطلوب إتقانها من التّلاميذ، وللمرحلتين الثّالثة والرّابعة أهدافٌ معيّنة أيضًا، وكذلك الحال بالنّسبة لأهداف المرحلتين الخامسة والسّادسة (kim,2001؛교육부, 2015).

فالهدفُ من تعليم مهارة القراءة في المرحلتين الأولى والثّانية الابتدائيَّتين هو أن يكتسب التّلميذ المهارة الَّتي تؤهله إلى فهم المحتوى، ويمكن حصر الأهداف التّعليميَّة

المطلوب إنجازها من تلاميذ هاتين المرحلتين في المدارس الكوريَّة في الآتي (교육부, ٢٠١٥):

- القراءة بصوت عالٍ بطريقة صحيحة.
- القراءة الصّحيحة، والوقوف على علامات التّرقيم.
- التّأكُّد من فهم المحتوى الرّئيس.
- تخمين مشاعر وظروف الإنسان.

ويُفسَّر وضع هذه الأهداف للأسباب الآتية:

أولًا: حاجة التّلميذ إلى إدراك المحتوى، ومعرفة متى يستطيع التّوقُّف في أثناء القراءة، ومتى لا يتوقف لتمثيل المعنى المكتمل؛ الأمر الَّذي يتطلب معرفة التّلميذ لعلامات التّرقيم ومعانيها.

ثانيًا: قدرة التّلميذ على تخمين مشاعر الكاتب، وإظهار التعاطف في أثناء القراءة، حيث لا يستطيع قراءة محتوى حزين وهو سعيد! فيجب أن تتناسب قراءته مع محتوى الكتاب.

ويُحدَّد لهاتين المرحلتين النّشاطات الصّفّيَّة الآتية في تدريس مهارة القراءة:

- قراءة لوحة الإعلانات الصّفّيَّة.
- التّركيز على القراءة الفرديَّة بدلًا من القراءة الجماعيَّة؛ للتركيز على طريقة القراءة الصّحيحة بمراعاة علامات التّرقيم.
- أن يسأل المعلّم أسئلة حول موضوع معيّن تمّت قراءته؛ ليتأكّد من فهم التّلاميذ للمحتوى.
- القراءة بصوت عالٍ أمام بقيَّة أقرانه في الصّف، مع مراعاة الشّدة والصّوت المطول والصّوت القصير(교육부, 2015؛ Park,2010).

أما الهدف من تعليم مهارة القراءة في السّنتين الثّالثة والرّابعة الابتدائيَّتين فهو أن يستطيع التّلميذ إدراك مختلف محتويات النّصوص، وأن يستطيع معرفة المعنى الَّذي

تحتويه الكلمة والقدرة على إعادة استخدامه في جملة من تأليفه، وأن يتشارك في القيام بنشاط عن الكلمات مع باقي الفصل، وقد حُصِرت الأهداف التّعليميَّة لهاتين المرحلتين في:

- إدراك التّفكير الخاص بالطّالب.
- ترتيب ملخص أفكار النّص.
- التّخمين (النّطق، المعنى، الجزء المحذوف من النّص).
- التّمييز بين الحقائق والآراء.
- مشاركة تجارب القراءة مع الآخرين (교육부, 2015).

ويُفسَّر وضع هذه الأهداف للضرورات الآتية:

أولًا: ضرورة مَقدرة الطّالب على تخمين الجزء المفقود من النّص بالنّظر إلى سياق المحتوى، وتخمين التّفاصيل بشكل عام من النّص يتم بوساطة توقُّع التّفاصيل الَّتي ستحدث، أو تصوُّر حال أو مشاعر شخص من النّص، أو استنتاج ما حدث قبل حادثة معيّنة وبعدها.

ثانيًا: ضرورة التّفريق بين الحقائق والآراء، وذلك باستخدام عبارة دالة؛ كعبارة «أعتقد أن ...»، وعبارة «يجب أن...» (교육부, 2015؛ Park,2010).

وتُخصَّص النّشاطات الصّفّيَّة في تدريس القراءة للمرحلتين الثّالثة والرّابعة، وهي:

- القيام بأنشطة متنوّعة للتأكّد من تخمين الطّالب لمحتوى النّص، كإعادة صياغة التّلميذ لمعنى النّص باستخدام أسلوبه الخاص.
- التّدريب على قراءة الكلمات الَّتي تحتوي على أحرف سفليَّة يختلف نطقها باختلاف الحرف الَّذي يليها، والتّدريب على وضعها في جمل مختلفة لتثبيتها في ذاكرة التّلميذ.
- القيام بنشاط جماعيّ أو لكل فردين، بحيث يتبادل التلاميذ الآراء عن كلمات معيّنة، وهذا ما يساعدهم في معرفة أفكار الآخرين.

القيام بورشة عمل جماعيَّة، حيث تقوم كل مجموعة بتخمين الأحداث القادمة أو التّفاصيل المفقودة من النّص مع شرح وجهة نظرهم (교육부, 2015).

أما الهدف من تعليم مهارة القراءة في المرحلتين الخامسة والسّادسة الابتدائيّتين، فهو أن يفتش التّلميذ على الأهداف والعادات للقارئ النّشيط، وأن يختار الطّريقة المناسبة للقراءة اعتمادًا على هدف القراءة، وأن يستعمل معارفه وتجاربه في تكوين المعاني وفهم النّقد، ومن أهداف هاتين المرحلتين(2015 ,교육부؛Kim,2001):

- مرحلة تكوين المعاني.
- التّلخيص.
- إدراك الموضوعات.
- تقييم المحتويات المختلفة.
- استعمال طرق متنوّعة للقراءة.
- البحث عن كلمات بمفردة.
- البحث عن عادات القارئ النّشط.

ويُفسَّر وضع هذه الأهداف للضرورات الآتية:

أولًا: ضرورة معرفة التّلميذ طرق تلخيص المحتوى والمعلومات بأسلوبه الخاص، وباستخدام مفردات أبسط.

ثانيًا: ضــــرورة مــعرفة التّلميذ أي الطّــرق أنســـب في القراءة، فعندما يقارن بين قراءة القصص المطبوعة وقراءة القصص المصوّرة المتحرّكة، سيلاحظ التّلميذ أنَّ في حالة القصص المصوّرة المتحرّكة نبرات الصّوت، ولغة الجسد كلها تساعد في إدراك محتوى النّص، بخـــلاف القصص المطبوعــة، والأمر نفسه ينطـــبق على بحث التّلميذ عن معنى كلمة بالصّور، إذ يربط معنى الكلمــة بالمشـــاعر الَّتي تنقلها الكلمة (온타리오주,2012)؛ (교육부, 2015).

وتُخصَّص النّشاطات الصّفّيَّة الآتية في تدريس القراءة للمرحلتين الخامسة والسّادسة:

- أن يطلب المعلّم من التّلاميذ كتابةَ ملاحظتهم الخاصَّة والأفكار الَّتي تواردت في أذهانهم عند قراءة كل فقرة من النّص.
- أن يطلب المعلّم من التّلاميذ تلخيصَ نصّ معيّن مع الحفاظ على الجُمل الجوهريَّة للنص وإعادة كتابتها بأسلوب التّلميذ.
- أن يقوم التّلاميذ بوضع أسئلة عن كلمات معيّنة، ويقوموا بالإجابة عليها معًا.

ومن أهم الخطوات المؤثرة في تعليم تلاميذ المرحلة الابتدائيَّة اللُّغة الكوريَّة هي الاستمراريَّة، إذ يعتمد الكوريّون على الأنشطة اليوميَّة في تطوير المهارات الأربع لدى التّلميذ (القراءة، الكتابة، التّحدُّث، الاستماع). ومن هذه الأنشطة (Lim,2005؛ 교육부, 2015؛온타리오주,2012):

١- إنشاد الأناشيد والقصائد مع التّلميذ.

٢- القيام بنشاطات عمليَّة بسيطة مع التّلميذ؛ كالطبخ معًا وقراءة وصفة الطّهي بصوت عالٍ، ولعب لعبة بحيث يُشار إلى لوحة/ كلمة معيّنة ويُطلب من التّلميذ قراءتها. وينصح الكوريّون أن تُنفَّذ هذه الطّريقة باستخدام دُمَى متحرّكة، وأن يضع الوالدان مستحضرات تجميليَّة لتمثيل شخصيات القصّة، وارتداء ملابس تتناسب مع شخصيّات القصّة، وأن يُغيِّر الوالدان أصواتهما اعتمادًا على نوع الشّخصيَّة.

٣- القراءة معًا: والهدف من هذه الطّريقة هو الرّبط بين المصطلحات في الكتب واللُّغة العصريَّة الدّارجة، ويُوجِّه المتخصّصون في تدريس اللُّغة الوالدين إلى التّنوُّع في مجالات القراءة (كتاب، مجلّة، قصّة، كتالوج)، وعند إعجاب الطّفل بالقصّة يطلب الوالدان منه قراءتها عليهما، فالهدف من قراءة القصّة مع الوالدين هو أن يتعوّد الطّفل على القراءة، وأن تكون لديه القدرة على قراءة بعض المقاطع بمفرده، ولكي يدرك المفردات بنفسه (حيث يُنصَح الوالدان بعدم استعجال الطّفل على قراءة المفردات، وإعطائه الوقت الكافي لإدراكها

بمفرده)، وبعد القراءة يطرح الوالدان بعضَ الأسئلة على الطّفل للتأكُّد من فَهْمه.

٤- يُنصَح الوالدان بتنويع طُرق القراءة بشكل يوميّ، مثل: وصفات طبخ، بطاقات ترحيبيَّة، التّقويم السّنوي، لائحة المشتريات، أسماء ومعلومات عن المنتجات (كالغلاف الخلفي للمنتجات الغذائيَّة)، إرشادات الطّريق، الجرائد، المواقع الإلكترونيَّة، اللوحات الإعلانيَّة).

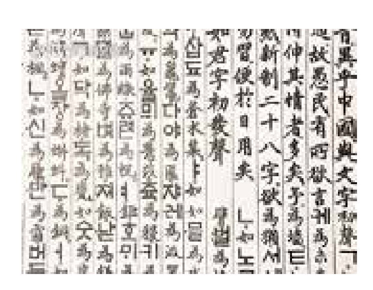
٥- عند قراءة قصّة: يُترَك مُدّة قصيرة قبل القراءة وبعدها وفي أثنائها، جميع هذه الفترات متساوية الأهميَّة؛ لذلك لا بد من مناقشة محتوى القصّة مع الطّفل قبل القراءة وبعدها، ومن الأسئلة الَّتي يستطيع الوالدان طرحها للزيادة من تكوين أفكار الطّفل عن القصّة، ما يأتي:

- عمَّ تريدُ أن تقرأ؟
- هل ترغب في اختيار القصّة بنفسك؟
- انظر لغلاف القصّة، ماذا تتوقع من المحتوى أن يكون؟
- من رسومات القصّة، ماذا تتوقع أنَّه حدث؟
- ماذا تتوقع أنَّه حدث بعد ذلك؟
- ما أكثر جزء أحببته في القصّة؟ لماذا؟
- ما أكثر شخصية أحببتها في القصّة؟ لماذا؟
- لو تمتلك القدرة على تغيير نهاية القصّة، إلامَ تريد تغييرها؟

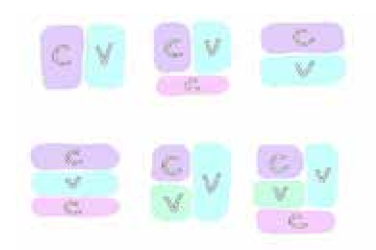
إستراتيجيات تعليم الكتابة للمبتدئين:

تُعَدُّ مهارة الكتابة من المهارات اللُّغويَّة الإرساليَّة في أي لغة، إذ يتم من خلالها التّواصل مع الآخرين كتابيًّا بشكل مباشر أو غير مباشر. ويختلف نظام الكتابة من لغة إلى أخرى سواء بنوعيَّة الحروف أو تشكيلها في الكلمة الواحدة. وقد اعتاد الكوريون حتى القرن الخامس عشر الكتابة بالرّموز الصِّينية أو ما تُلقَّب بـ« الهانجا»،

وبسبب صعوبة الرّموز الصّينية لم يكن باستطاعة أغلب الشّعب الكوريّ الكتابة بها؛ لهذا اقتصرت كتابتها على الأمراء والملوك ونخبة المجتمع المثقف؛ ولذا أطلق الملك (سيجونغ) ومجموعة من الباحثين الملكيين مجموعةَ رموزٍ في منتصف القرن الخامس عشر، وقد تميَّزت هذه الرّموز بسهولة كتابتها؛ ليستطيعَ الشّعب ممارسةَ الكتابة بها، وأُطلِق عليها اسمَ « الهانجول»، وهي الحروف الَّتي تُستخدَم للكتابة في اللُّغة الكوريَّة إلى وقتنا الحالي، وتحتوي حروف اللُّغة الكوريَّة على بعض الرّموز المستوحاة من الرّموز الصّينية، ويبلغ عدد حروفها ٤٠ حرفًا، ٢١ منها حروف متحركة، و١٩ منها حروف ساكنة (Handel, 2016؛ رشاد، 2002).



الرموز الصينية» الهانجا»



طرق الكتابة باللُّغة الكوريَّة حيث يرمز للحروف الساكنة بالحرف "C"
و الحروف المتحركة بالحرف "V"

ويبدأ نظام كتابة الكلمات في اللُّغة الكوريَّة بحرف ساكن يتبعه حرف متحرك، وقد يحتوي على حرف سفلي ساكن. وتتميز اللُّغة الكوريَّة بكثرة صور الكتابة بها؛ فهي تحتوي على (٦) طرق لكتابة الكلمات، فتستطيع الكتابة بالعرض (من اليسار إلى اليمين)، أو بالطول (من الأعلى إلى الأسفل) (온타리오주,2012).



وبصفة عامَّة، فالكتابة باللُّغة الكوريَّة تُكتَب بحروف الهانجول، وتحتوي على حروف عِلَّة، وحروف ساكنة، وحروف مضعَّفة مكوَّنة من حرف مكرَّر مرتين،

وتُكتَب الحروف على شكل مقاطع صوتيَّة، وكل مقطع صوتيّ يتكوّن من حرف ساكن وحـــرف علّة دائمًا، ومن المستحيل أن يوجد مقطع صوتيّ يتكون من حـــرف واحد (온타리오주,2012).



وفي المقابل، فإنَّ حروف العلّة تنقسم إلى حروف مضيئة (جهة الشّمس إن كانت يمين الإنسان، أو فوق الأرض)، وحروف مظلمة (إنْ كانت الشّمس يسار الإنسان أو تحت الأرض) (Handel, 2016؛ Lim,2005).



وعلى الرَّغم من تغيُّر نظام الكتابة في دولة كوريا من نظام الرّموز الصِّينيَّة إلى الأحرف الكوريَّة، إلا أنّه قد تجد في الكتب القديمة والقصائد والأشعار والأماكن الأثريَّة وحتى لافتات بعض المحلات، رموزًا صينيَّةً؛ لهذا فإنَّ نظام التّعليم في دولة كوريا يشتمل على تعليم التّلاميذ الحروف الكوريَّة والرّموز الصّينية «الهانجا»، ولكن لا يُشترَط للشخص إتقانها، وعدم إتقانها لا يعدُّ عائقًا في اللُّغة، وعلى الرّغم من أنّ عدم إتقانها لا يعد عائقًا في اللُّغة الكوريَّة إلا أنَّ أسماء الأشخاص في اللُّغة الكوريَّة مشتقة من رموز صينيَّة (Handel, 2016).

إنَّ الهدف من تعلّم مهارة الكتابة باللُّغة الكوريَّة لتلاميذ المرحلة الابتدائيَّة في كوريا هو أن يكتسب التّلميذ القدرة على التواصل مع البيئة الَّتي يعيش فيها، فيعبّر عن حاجاته وآرائه وأفكاره الخاصّة، ويسعى النّظام التّعليميّ الكوريّ من خلال برامجه التّعليميَّة بمختلف عناصره أن يحصل التّلاميذ على هذه المهارة بمستوى متقدِّم. ويعتمد النّظام التّعليميّ الكوريّ في تعليم مهارة الكتابة للمرحلة الابتدائيَّة على النّظام نفسه المعتمَد في تعليم القراءة، حيث يُجزِّئ الأهداف التّعليميَّة إلى ثلاثة أجزاء، لكل مرحلتين مجموعة أهداف يُتوقَّع إنجازها ومجموعة من الأنشطة الصّفّيَّة، وذلك على النّحـــو الآتي (Victoria State Government,2019):

الأهداف التّعليميَّة الخاصّة بمهارة الكتابة للمرحلتين الأولى والثّانية الابتدائيَّتين:

- الكتابة الإملائيَّة الصّحيحة.
- إتقان الكتابة بخطوط واضحة على غرار خط النّسخ والرّقعة في العربيَّة.
- إكمال كتابة الجملة.
- الكتابة بالخطّ الصّغير.

وإنجاز هذه الأهداف يعني أن التّلميذ يجب أن (Lim,2005)؛(교육부, 2015)

- يُحسِن الجلوسَ بطريقة صحيحة مستعدًا للكتابة.
- يمسك القلم بشكل سليم.
- يترك مسافات بين الكلمات والجمل كي تكون كتابته صحيحةً.
- يعرف عناصر تركيب الجملة.
- يعرف علامات التّرقيم واستخداماتها بشكل سليم كإظهار التّعجب والتّساؤل؛ للتعبير عن النّفس بالكتابة.

ويُحدَّد لهاتين المرحلتين مجموعة من النّشاطات الصّفّيَّة الَّتي تساعد التّلاميذ على تعلُّم مهارة الكتابة، ومنها:

١-التّدرُّب على الكتابة بشكل مستمر داخل الحجرة الصَّفّيَّة، على أن يكون المعلّم موجِّهًا ومُصحِّحًا للأخطاء الَّتي يقع فيها التّلميذ.

٢-الإملاء (حيث يملي المعلّم على التّلاميذ ما يجب عليهم كتابته)، ويساعد ذلك في تطوير كتاباتهم، ويكون ذلك بشكل وديٍّ بحيث لا يشعر التّلاميذ بالخوف والقلق في أثناء ممارسة الكتابة، حتى لا يفقد المتعلم ثقته بنفسه، وهو ما قد يُضعِف مستوى الكتابة لديه. فضلًا عن أنَّ المعلِّم يُحضر القطع الإملائيَّة السّهلة الواضحة بما يتناسب مع المرحلة الابتدائيَّة بمختلف مستوياتها - من المرحلة الأولى إلى المرحلة السّادسة - بحيث لا تحتوي على حروف لا تُنطق أو حروف تختلف كتابتها عن نطقها وبخاصّة في المرحلتين الأوليتين؛ مراعاة لمستوى التّلاميذ التّعليميّ وحتى لا يُشكل عليهم ذلك (교육부,2015)؛ (Kim,2001).

أمَّا أهداف تعليم مهارة الكتابة للمرحلتين الثّالثة والرّابعة الابتدائيَّتين فهو أن يكتسب التّلميذ مهارة كتابة أنواع عدّة نصوص، فضلًا عن زيادة خبرته بمعرفة المواضع المستحبّة لكتابة جمل معيّنة، وهو ما يزيد من خبرة التّلميذ الكتابيَّة، وأيضًا مشاركة التّلاميذ للمواقف والخبرات الكتابيَّة يساعد على تطور مهارات التّلميذ الكتابيَّة، ومن أهداف هاتين المرحلتين (교육부, 2015):

- كتابة فقرات من نصّ.
- كتابة مواضيع تعبيريَّة.
- زيادة ثقة بالمهارة الكتابيَّة.
- التّدرُّب على الكتابة في وقت محدَّد.

ويُفسَّر وضع هذه الأهداف للحاجات الآتية:

أولًا: حاجة التّلميذ إلى عرض حقائق أو ما يريد إيصاله من الأفكار أو الآراء الخاصّة به، إمَّا عن طريق كتابتها بشكل صريح أو عن طريق تجسيدها في موقف أو قصّة.

ثانيًا: حـــاجة اكتساب التّلميذ إلى مهارة كتابة التّفاصيل بطريقـــة مشوِّقة للقارئ تجعله يتفاعل معها بردود أفعال مختلفة (حزن، سعادة، كُره، رحمـــة) في أثنـــاء القراءة (온타리오주,2012)؛ (교육부, 2015).

وقد خُصِّصت لهاتين المرحلتين مجموعة من النّشاطات الصّفّيَّة الَّتي تساعد على تعلُّم مهارة الكتابة بشكل أفضل، منها:

- يَمنح المعلّم التّلميذ نشاطًا للكتابة عن قضيَّة أو حدث حقيقيّ مرتبط بالحياة الواقعيَّة.
- يجعل المعلِّم التّلميذ يكتب وجهة نظره عن موضوع شيّق، وفي أثناء الكتابة يُفرِّق بين وجهة نظره والحقائق.
- أن يتبادل التّلاميذ المواضيع الَّتي كتبوها مع بعضهم، ويتناقشون في كتاباتهم وما أعجبهم وما لم يعجبهم في كتابات الآخرين.
- أن يحدِّد المعلّم وقتًا معيَّنًا، ويطلب من التّلاميذ كتابة موضوعات قصيرة مع الحفاظ على قواعد الكتابة والحفاظ على مهارة التّشويق (교육부, 2015).

أمَّا المرحلتان الخامسة والسّادسة الابتدائيَّتان فتهدفان إلى أن يفهم التّلميذ ما يميِّز طريقةَ كتابة كل نصّ عن الآخر، فضلًا عن اختيار طريقة الكتابة الأنسب لنصّ ما، وتتكون من الأهداف التّعليميَّة الآتية (온타리오주,2012):

- الكتابة بهدف إيصال معنى معيَّن للقارئ.
- اختيار طريقة الكتابة اعتمادًا على موضوع النّص والهدف منه.
- الكتابة بالحفاظ على الشّكل الصَّحيح.
- الكتابة المليئة بالعواطف (عند ذِكْر موقف أو تجربة شخصيَّة).
- الكتابة بمراعاة واحترام القارئ.
- ويُفسَّر وضع هذه الأهداف للضرورات التّعليميَّة الَّتي تتمثَّل في الآتي (교육부, ٢٠١٥):

أولًا: ضرورة اكتشاف التّلميذ للموضوع والهدف والمشاكل المتعلقة قبل أن يهمَّ بالكتابة.

ثانيًا: حاجة التّلميذ لمعرفة طُرق تنظيم النّصّ وخصوصًا التّدرُّب على طرق مميَّزة تساعد في التَّعبير.

ثالثًا: حاجة الشَّخص للتعبير عن موقف مؤثِّر أو مزعج حدَث له، سواء عن طريق خطاب أم رسائل الجوال.

أما عن النّشاطات الصّفّيَّة الَّتي تساعد على تعلُّم مهارة الكتابة في المرحلتين الخامسة والسّادسة الابتدائيَّتين فهي على النّحو الآتي (Lim,2005؛ 온타리오주,2012):

- يقوم المعلّم بفعل نشاط بحيث يَطلب من التّلاميذ التَّفكير بطرق جديدة لكتابة المحتوى، مثل: (عصف الأفكار، الخرائط الذّهنيَّة،... إلخ).
- يطلب المعلّم من التّلاميذ أن يقوموا بتحليل نصٍّ شعريٍّ وكتابته مع مراعاة الشّكل الصّحيح.
- يطلب المعلّم من التّلاميذ كتابة نصٍّ بهدف معيَّن مع ضرورة تزويد النّص بالوسائل الَّتي تزيد من سهولة فهم القارئ للنص (كالصّور، الرسوم البيانيَّة،... إلخ).

وتعدُّ «الشخابيط» أو كتابة كلمات غير مفهومة من الأساليب الَّتي يتبعها المعلِّم الكوريّ في تعليم مهارة الكتابة لتلاميذ المرحلة الابتدائيَّة؛ إذ يطلب المعلِّم من تلاميذه أن يقوموا بكتابة ما يستطيعون كتابته حتى وإن كان غير مفهوم؛ لأنَّ في ذلك ما يساعد التّلاميذ على التّعرُّف إلى الكتابة السّليمة (자녀의,3).

ومن الإستراتيجيات الَّتي ينفِّذها المعلّم داخل الحجرة الصّفّيَّة ملاحظة كتابة التّلميذ لكلمات معيَّنة، فعند وقوع خطأ في كتابتها لا يشير إلى أنّها خطأ بل يقوم بكتابتها بشكل صحيح على الورقة نفسها، ويقوم بمقارنتها مع ما كتبَه التّلميذ موضِّحًا له الاختلافَ بينهما (Kim,2001).

وتُعَدُّ «الكتابة بصوت عالٍ» من الإستراتيجيات الَّتي يوظِّفها المعلِّم في تعليم مهارة الكتابة، وهي ما تساعد التّلميذ في ربط طريقة كتابة الكلمة بالنّطق الخاصّ بها، وتتميز هذه الطّريقة بأنَّها تجمع بين المهارات الثَّلاث (الكتابة والقراءة والتحدُّث)، فضلًا عن أنّها تساعد التّلميذ في أن تجعله (온타리오주,2012):

- يكتب عن تجربة مميَّزة حصلت له (ككتابة المذكّرات اليوميَّة).
- يكتب عن شيء مثير للاهتمام اكتشفه.
- يكتب ثم يقرأ ما كتب.
- قد يرغب التّلميذ في رسم بعض الرسومات ويربطها مع الكلمات لتسهيل حفظها.

وفضلًا عمّا تقدِّمه المدرسة من جهد كبير في تعليم مهارة الكتابة، فإنَّه يُلاحظ في المرحلة الابتدائيَّة وبخاصّة في السّنتين الأولى والثّانية أنَّ التّلميذ يبدأ في تجربة تشكيل ألفاظ الحروف واكتساب معلومات من المطبوعات، وعن طريق الوقت الَّذي يقضيه الوالدان معه في اللعب بألعاب تحتوي على حروف وكلمات، وهذه الطّريقة هي من أكثر الطُّرق فعاليةً بالنّسبة لمستوى عمر الطّفل، إذ لابد من الاستمرار والتّدرُّج في مدّة اللّعب، حيث يبتدأ الوالدان بتشكيل الألفاظ مع أطفالهم تدريجيًّا مع مراعاة التّدرج الزّمنيّ المتسلسل البسيط، وعلى ذلك فإنَّ المدرسة تقدِّم مجموعةَ نصائح لأولياء الأمور حاثَّة إياهم على تقديم الدّعم والمساعدة لأبنائهم لتنمية هذه المهارة بشكل أسرع وأفضل، من خلال اتباع الأساليب الآتية (Korean overseas in formations service,1990):

- استخدام لوحات لكتابة رسائل عائليَّة وقراءتها، مثل استخدام الثّلاجة لوحةً لتعليق الرّسائل.
- جَعْل التّلميذ يَختار مع والديه قائمةَ وجبات الأسبوع.
- جعل التّلميذ يكتب عباراتٍ قصيرةً تصف الصّور الموجودة في ألبوم الصّور العائليَّة.
- جعل التّلميذ يكتب في بطاقات الهدايا وبطاقات التّرحيب.
- جعل التّلميذ يكتب المواعيد الشّهريَّة في التّقويم السّنويّ (كأن يكتبُ متى وأين ومع مَن سيذهب والداه في ذلك اليوم).
- القراءة للتلميذ سواء ما كُتِب باللُّغة الأُم (الكوريَّة)، أو ما كُتِب بالإنجليزيَّة؛ كقراءة كتب حروف الهجاء، والقصص، حتى قراءة بطاقات المباركة الخاصّة.

- تكرار قراءة الجُمل على التّلميذ حتى يحفظَها، ثم يُطلَب منه تسميع تلك الجُمل من دون النّظر إليها.
- عند قراءة قصّة للتلميذ يُحرَص على الإشارة إلى الرّسومات لتسهيل الكلمات على التّلميذ؛ كالإشارة إلى صورة القطّة عند ذكر كلمة «قطة».
- مساعدة التّلميذ في إدراك الاسم الخاص به عن طريق البدء بتعلُّم الحرف الأوّل من اسمه، والإشارة إلى كلمات تحتوي على الحرف الأوّل من اسمه، ومساعدته في كتابة الحرف عن طريق وضع الوالدين أيديهما فوق يدي التّلميذ والكتابة معه، وفي أثناء كتابة الحرف ينبغي أن ينطق الوالدان الحرفَ.
- مساعدة التّلميذ في كتابة باقي الأحرف في اسمه وامتداحه لما يفعل؛ لأنَّ قيام التّلميذ بتحريك أصابع يديه والكتابة بهما يُعَدُّ خطوةً مهمَّةً وكبيرةً.

تعقيب وتلخيص على تعليم القراءة والكتابة:

تبيَّن من الاستقراء الَّذي تقدَّم أنّ الدّولة بمختلف مفاصلها رغم تعرُّضها لضغوطات عسكريَّة أو تجاريَّة أو ثقافيَّة، فإنَّها يمكن أن تجد مخرجًا ينهض بها من خلال التّعليم، وهذا ما كانت عليه كوريا الجنوبيَّة، فقد ظهر كيف أنَّها استطاعت بوساطة التّعليم الانتقال من البلدان الضّعيفة إلى دولة تُسمَّى (المعجزة الآسيويَّة).

وقد كان من أولويات النّظام التّعليميّ في كوريا الانتصار للُّغة الكوريَّة الَّتي لقيت اضطهادًا كبيرًا من اليابانيين، فجعلوها لغةَ التّعليم الرَّسميِّ في جميع المراحل الدّراسيَّة، وأولوها اهتمامًا وبخاصّة من المرحلة الابتدائيَّة، فخصَّصوا لها العددَ الأكبر من الحصص الدّراسيَّة. واعتمدوا نظامًا يختلف عمَّا هو موجود في الأنظمة التّعليميَّة للدول الآسيويَّة، إذ إنّ الأهداف التّعليميَّة الخاصّة بمهارتي القراءة والكتابة حُدِّدت لديهم لكل مرحلتين؛ فالمرحلتان الأولى والثّانية الابتدائيَّتان لهما مجموعة أهداف يُتوقَّع أن تُحقَّق في نهاية المرحلة الثّانية، وهكذا في المراحل الابتدائيَّة الأخرى، وربما سبب ذلك منح التّلميذ ومعلِّمه الوقتَ الكافي الَّذي يستطيع من خلاله تحقيق هذه الأهداف والوصول إلى درجة الاتقان في هاتين المهارتين، مستخدمينَ في ذلك أساليب تعليميَّة متعدّدة، منها: التّكرار، والتّدريب، والرَّبط بالواقع، والتّجزئة، وتقبُّل الخطأ، والتّدرُّج.

ففي التّدرج مثلًا، عند الكتابة في السّنوات الأولى يُطلَب من التّلميذ أن يقوم بكتابة نصّ قصير أو أن يستبدل كلمات معيّنة بكلمات أسهل، ولكن في السّنوات المتقدِّمة نرى أنّ التّلميذ يقوم بكتابة نصّ شعريّ، وأيضًا يقوم بإعادة كتابة نصٍّ كامل بطريقته الخاصّة.

ويُلاحَظ أيضًا في الخطط الدّراسيَّة أنّها تسعى إلى جعل التّلميذ يكتسب مهارات لغوية متنوّعة وبخاصّة في القراءة والكتابة، عن طريق تدريبه على الكتابة بأكثر من طريقة؛ فمثلًا: يُطلَب منه الكتابة في أكثر من موضوع لأهداف عدّة، وبُطرق عدّة؛ فبدلًا من الاكتفاء فقط بذكر الطّرق والأنواع الّتي يمكن للتلميذ الكتابة والقراءة فيها، يُترك المجال له ليختار الطّريقة المناسبة ليجدَ الفروق بنفسه، وهذا ما يجعل المعلومة أكثر ثباتًا لديه.

كما تحتوي الخطط الدّراسيَّة على العديد من الأنشطة الصّفّيَّة المتنوِّعة، وهي موجودة بشكل أساسيّ في المراحل الابتدائيَّة كلها، ولكلتا المهارتين القراءة والكتابة؛ لأنَّ وجود نشاط صفّيّ لا يضيفُ جوًّا ممتعًا للتلاميذ في الحصص الدّراسيَّة فحسب، بل يساعد التّلميذ في تكوين الجانب الاجتماعيّ لديه من خلال الصّداقات، وهو ما يتيح له سرعةَ التّكيُّف في البيئة التّعليميَّة، فوجودها ليس من الاجتهادات الشّخصيَّة لمعلم متميز. فضلًا عن ذلك، يُلاحظ أنّ الخطّة الدّراسيَّة تهدف إلى جعل التّلميذ ينخرط في الأنشطة اللاصفّيَّة وتساعده في التَّعبير عن الرّأي الخاص به، وتتيح له الفرصةَ لانتقاد موقف معيَّن أو انتقاد نصٍّ معيّن؛ وهذا ما يساعد في تشكيل شخصيَّة المواطن الكوريّ منذ صغره.

ويُلاحَظ في السّنوات الأولى من المرحلة الابتدائيَّة، يكون تركيز الخطّة الدّراسيَّة على تعاون المعلّم والوالدين في إكساب التّلميذ للمهارات اللُّغويَّة، ومع التّقدُّم الدّراسيّ يبدأ التّلميذ في الاعتماد على نفسه، كالقيام بالبحث عن معاني كلمات، وهو ما يولِّد لدى التّلميذ حب الاكتشاف، ويزيد ثقافته من دون أن يشعر.

ومن المنهجيَّة المتّبعة في تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين في المدارس الابتدائيَّة الكوريَّة، ضرورة ممارسة الوالدين الأنشطة المتنوعة مع الأطفال، بالإضافة إلى ضرورة أن يكون الوالدان قدوةً حسنة للأطفال؛ لأنَّ الأطفال بطبيعتهم يميلون إلى محاكاة كلِّ ما يفعله الوالدان، فعندما يرون والديهم يقرآن ويكتبان سيبدأ الطّفل من دون أن يشعر

بمحاكاة ما يفعله والداه، وعندما تتولد الرّغبة لديه في الكتابة والقراءة يعدُّ هذا من أهم الإنجازات.

الخاتمة:

ختام الَّذي عُرِض في تعليم مهارتي القراءة والكتابة للمبتدئين في كوريا الجنوبيَّة، يتبيّن الجهد الَّذي قامت به هذه الدّولة بمؤسّساتها التّعليميَّة، للحفاظ على ثقافة الكوريين وحضارتهم الَّتي تتمثَّل في لغة الهانغول؛ إذ عُنِي النّظام التّعليميّ بدايةً من المدارس الابتدائيَّة بتعليم اللُّغة الكوريَّة بمهاراتها الأربع، ليخرج جيلٌ يُتقِنُ هذه اللُّغةَ ويمارسها بشكل سليم يوميًّا، بل ويسهم في تعليمها ونشرها بين الجميع. وقد ركّزت العمليَّة التّعليميَّة بعناصرها المتعدّدة (التّلميذ، والمعلم، والمنهج، وولي الأمر) على ممارسة الأساليب والطّرائق التّعليميَّة، والأنشطة الصّفّيَّة واللاصفّيَّة الَّتي أسهمت في تعلّم اللغة الكورية، وسهلت تعلمها على الناطقين بها والناطقين بغيرها حتى باتت من اللُّغات العالميَّة المتقدِّمة.

المراجع:

١. بوطيبة، فيصل (٢٠٠٩). تحديات إصلاح التّعليم العربيّ: دروس مستفادة من تجربة كوريا الجنوبيَّة. مستقبل التّربية العربيَّة، ١٦(٦٠) ١٥٣-١٧٦

٢. خليل، نبيل سعد (٢٠٠٢). إدارة التّعليم في جمهوريَّة كوريا الجنوبيَّة وإمكانية الإفادة منها في تطوير التّعليم في مصر. مجلّة كلّيَّة التّربية ١٨ (٢): ١٣١ -١٧٥

٣. الدّخيل، عزام محمد (٢٠١٥). تعلومهم نظرة في تعليم الدّول العشر الأوائل في مجال التّعليم عبر تعليمهم الأساسيّ، ط٤، بيروت: الدار العربيَّة للعلوم.

٤. رشاد، سوزي محمد (٢٠١٤م). دور التّعليم في التنمية: خبرة كوريا الجنوبيَّة. مجلّة النّهضة جامعة القاهرة ١٥(٤): ٣٥-٦٠.

٥. رشاد، عبد النّاصر (٢٠٠٢). التّعليم والتّنمية الشّاملة: دراسة في النّموذج الكوريّ. ط٢، القاهرة: دار الفكر العربيّ.

٦. الصّالح، فائقة (١٩٩٨). التّعليم في دول الشّرق الأقصى. ط٢، البحرين: مركز المعلومات والتّوثيق وزارة التّربية والتّعليم.

٧. عبد الحافظ، أحمد (٢٠١٤). اللُّغات ومواجهة التّحدّيات، الأمن والحياة، ٣٤(٣٨٩) ١٠٤-١٠٥

٨. لي، تشونج جاي وكيم، يونج وبيون، سو يونج (٢٠١٢). نهوض التّعليم الكوريّ في أعقاب الدّمار الّذي خلفته الحرب الكوريَّة. مركز المطبوعات اليونسكو ٤٢(٣): ٤٣٧-٤٦٠.

٩. الهاشميّ، عبد الرّحمن؛ وعطيَّة، محسن (٢٠٠٩). مقارنة المناهج التّربويَّة في الوطن العربيّ والعالم. ط١، الإمارات: دار الكتاب الجامعيّ.

١٠. وزارة التّربية والتّعليم (٢٠٠٧). تقرير زيارة وفد وزارة التّعليم بالمملكة العربيَّة السّعوديَّة لجمهوريَّة كوريا الجنوبيَّة ضمن الزّيارات الاستطلاعيَّة للدول المتقدّمة في التّعليم. مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التّعليم: الرّياض.

المراجع الكوريَّة:

11. 자녀의 철자 능력 함양 도움서. 유치원부터 3 학년 학생들의 부모/보호자를 위한

12. 온타리오주 교육부.(2012). 유치원에서 6학년까지 자녀의 읽기와 쓰기 학습 지원하기

13. 자녀의 철자 능력 함양 도움서. 유치원부터 3 학년 학생들의 부모/보호자를 위한

14. 교육부. (2015). 국어과 교육과정. 교육부 고시 제 74-2015 호.

المراجع الإنجليزيَّة:

15. Handel, Z. (2016). learn to read Korean: An Introduction to the Hangul Alphabet. Proceedings of, Busan, 3207- 3212.

16. Korean overseas in formation service (1990). a handbook of Korea. Eighth edition. Edition. Korea Samhwa: printing company ltd.

17. Kim, Gwang-Jo (2001). Education Policies and Reform in South Korea. In Secondary Education in Africa: Strategies for Renewal. Washington, D.C.: World Bank.

18. Kim, Renaud, Y.K. (2005). Korean education (introduction). The Sigur Center Asia Papers, 4(1): 5–7.

19. Lim, J.H. (2005). Class reproduction and competing ideologies in Korean education: A critical discourse analysis on school collapse, 1999–2001. The Sigur Center Asia Papers, 4(1): 17–32.

20. nuffic (2016). Education system South Korea.1st edition, December 2016

21. OECD (2016). EDUCATION POLICY OUTLOOK KOREA. http://www.oecd.org/education/policy-outlook/

22. Song, J. J. (2006). The Korean language: Structure, use and context. Routledge.

23. Park, C. E. (2010). Basic Korean: A Grammar and Workbook. by BYON, ANDREW SANGPIL. The Modern Language Journal, 94(4): 696-697.

24. Victoria State Government (2019). Literacy Tips to Help Your Child Before School-Year 2.

الفصل الثَّاني

تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين في دولة أمريكا

أ. د. محمد عبد العزيز عبد الدّايم الرِّفاعي
أستاذ الدّراسات اللُّغويَّة والنّحويَّة في جامعة القاهرة

المُقدِّمة:

يدور موضوع البحث كما يفيد العنوان حول عرض تعليم مهارتي القراءة والكتابة بالإنجليزيَّة للمبتدئين بأمريكا. وهو يتناول عمليَّة تعليمها بوصفها لغة أولى؛ لتكون نموذجًا من نماذج تدريس اللُّغات القوميَّة في الدّول المختلفة. كما أن البحث يركز على التّجربة الأمريكيَّة فيما يتّصل بتعليم المبتدئين الَّذي يتّصل بنظام الكتابة أكثر مما يتّصل بالفهم والثّقافة.

وتأتي مشروعيَّة الجمع بين القراءة والكتابة في كتاب واحد، فضلًا عن بحث مفرد من أنهما معًا تمثّلان مفهوم التعلُّم أو اللا أمّيَّة، وأنّهما ترتبطان بالصّورة الصّناعيَّة للُّغة على النّحو الَّذي يرد تفصيله في هذه المقدّمة.

لقد ارتبطت القدرة على القراءة والكتابة بمفهوم "Literacy" ومقابله "Illitera-cy"- اللذين يمكن مقابلتهما في العربيَّة بلفظي «التّعلُّم» أو «اللا أُمّيَّة» و»الأُمّيَّة» الَّتي يقصد بها «عدم التَّعلُّم»؛ فليس في العربيَّة مصطلح جامع للقدرة على القراءة والكتابة، وإنما لما ينتج عنهما، وهو التّعلُّم؛ ومن ثَمَّ فإنَّ لفظ «التّعلُّم» أقرب لفظ لهذا المفهوم شريطة ألّا يُجعَل مقابلًا للجهل. كما تضع العربيَّة مصطلحًا جامعًا لعدم القدرة على القراءة والكتابة معًا، وهو مصطلح «الأُمّيَّة». وثمةَ تحريرٌ لاحق لهذا المفهوم وعلاقته بمهارتي القراءة والكتابة وغيرهما من وسائط التّعلّم في حديثنا عن إطار تعليم القراءة والكتابة في أمريكا.

ويرجع ارتباط المهارتين إحداهما بالأخرى إلى أنّهما تجتمعان - في الحقيقة - بصورة واحدة من صورتي اللُّغة، وهي الصّورة البصريَّة؛ فهما تتّصلان باللُّغة المكتوبة الَّتي تُسجَّل على صفحات الكتب أو شاشات العرض. فليست الكتابة هي اللُّغة، وإنّما مجرد تمثيل بصريّ لظاهرة اللُّغة الحقيقيَّة، يقول بعض اللُّغويين: «إنّ اللُّغة والكتابة نظامان متمايزان من الرّموز، يأتي الثّاني بغرض تمثيل الأوّل» (Saussure, 1959, p.23)، وهو الأمر الَّذي دعا بلومفيلد (Bloomfield) إلى أن ينفي عن الكتابة أن تكون لغةً ابتداءً، يقول: «ليست الكتابة هي اللُّغة، إنّما هي مجرد وسيلة لتسجيل اللُّغة في علامات مرئيَّة» (Bloomfield, 1935, p.21; Hamp, 1966, p.63). وهي من صناعة النَّاس، كما

يقول ميتفورد ماتيوس (Mitford Mathews): «ليست الكلمات كالضفادع والأزهار والخيول، الكلمات صناعة الإنسان»(A History of Reading Instruction).

وإنْ كان ذلك لا ينفي عنها مطلق اللُّغة، فلا ينفي أن تكون الكتابة وسيلة تواصل ألبتة؛ فإنها على الرَّغم من كونها ليست جزءًا من اللُّغة البشريَّة الفطريَّة، إلَّا أنَّها تظلُّ إحدى وسائط تواصل ثلاثة «يستخدمها الإنسان في تواصله، وتتمثّل في الكلام والكتابة والإشارة» (Simpson, 1994, p.5052). وهو الأمر الَّذي يدعو علماء التّربية إلى أن يشترطوا ضرورة الاتفاق في النّظام الكتابي بين المستخدمين لإمكان تحقيق التّواصل بينهم؛ فهم يقرِّرون أنَّ «كل أنظمة الكتابة قد أُنشِئت لتزويدنا بتمثيل بصريّ للُّغة (باستثناء لغة بريل "Braille")؛ إذ تتيح أنظمة الكتابة للكُتَّاب أن يترجموا أفكارهم على صفحة ما إلى كلمات لها قدر من الدّوام. وهو الأمر الَّذي يتطلّب من الكتَّاب والقرَّاء الاشتراكَ في نظام كتابي واحد مثلما يلزم المتكلِّمين والسّامعين أن يشتركوا في نظام صوتي واحد» (Flynn and Stainthorp, 2006, p. 34).

وتستقلّ مهارتا القراءة والكتابة عن مهارتي الاستماع والتّحدُّث بأنَّهما مهارتان غير فطريّتين، فلا يلزم المتكلِّم باللُّغة أن يستطيع القراءة والكتابة مثلما تلزمه مهارتا الاستماع والتّحدُّث إذا كان شخصًا طبيعيًّا بلا إعاقة على المستوى اللُّغويّ، بل إنَّ بعض اللُّغات وُجِدت وانقرضت من دون أن تُسجَّل من قِبل أهلها؛ ومن ثَمَّ يحتاج المرء فيها إلى التّدريب رسميًّا كان أو غيرَ رسميّ؛ فإنَّ الباحثين قد «وجدوا أنَّ بعض الأطفال، خلال سنوات ما قبل المدرسة، أصبحوا قادرين على القراءة والكتابة بشكل مستقل من دون أن يكون لديهم أيُّ تدريب رسميّ على القراءة والكتابة (Clark, 1976)؛ (Tor-rey, 1969, pp. 550-658)؛ (Durkin, 1966)» (Teale, 1982, pp. 555).

وعلى الرَّغم من أنَّ المبتدئين في القراءة والكتابة غالبًا ما يكونون صغارَ السّن إلَّا أنَّ ذلك ليس بشرط؛ إذ يمكن أن يكونوا كبارًا لم تواتهم فرصة التّعلّم في الصّغر. وتقابل- في الحقيقة- القراءة والكتابة معًا الأمية؛ فالأمية تعني عدمَ القراءة والكتابة.

والحقيقة أنّ هذه الطّبيعة غير الفطريَّة لمهارتي القراءة والكتابة هاتين تجعلهما أكثر بروزًا وسيادةً في تعليم اللُّغة الأصليَّة من تعليم المهارتين الفطريتين، وهما مهارتا الاستماع والتّحدُّث؛ فإنَّ فطريَّة مهارتي الاستماع والتّحدُّث تجعل تعليمهما بالنّسبة

للناطقين الأصليين باللُّغة مسألةَ تعزيز وتقويم أكثر من كونها مسألة إنشاء؛ ومن ثَمَّ يبرز الحديث عن تعليم القراءة والكتابة في تعليم اللُّغة الأصليَّة، على حين يتوارى الحديث عن تعليم الاستماع والتّحدُّث إلى حدّ بعيد، مع اتّصاله بالضبط والتّقويم وتعليم آدابهما ونحو ذلك، بل يستطيع المرء أن يذهب إلى أنَّ الحديث عن مهارات اللُّغة الأربع من استماع وتحدُّث وقراءة وكتابة يقترن بتعليم اللُّغة غير الأصليَّة أكثر مما يقترن بتعليم اللُّغة الأصليَّة؛ إذ يمثِّل تعليم هذه المهارات الأربع بالنّسبة للُّغة غير الأصليَّة مسألةَ إنشاء لهذه المهارات الأربع على السّواء، على حين يقتصر الإنشاء في تعليم اللُّغة الأصليَّة على مهارتي القراءة والكتابة فحسب؛ إذ يأتي تعليم الاستماع والتّحدُّث في تعليم اللُّغة الأصليَّة للناطقين مجرد تعزيز لا إنشاء؛ وهو ما يعني أن اتصال القراءة والكتابة بالصّورة الصّناعية الَّتي يصطنعها علماءُ اللُّغة لا أهلوها يجعل أهمية هاتين المهارتين تختلف في تعلم اللغة الأصلية عنها في تعلم اللغة غير الأصلية أجنبية أو ثانية؛ فتتقدّمان في تعلُّم اللُّغة الأصليَّة على مهارتي الاستماع والتّحدُّث، وتتأخَّران عن مهارتي الاستماع والتّحدُّث أو تتساويان -على الأقل- مع مهارتي الاستماع والتّحدُّث في تعلُّم اللُّغة الأجنبيَّة والثّانية؛ فإنَّ مهارتي القراءة والكتابة تحتاجان إلى التّعلُّم للاكتساب بالنّسبة للناطقين الأصليين باللُّغة وغير الأصليين على السّواء، بخلاف مهارتي الاستماع والتّحدُّث بالنّسبة لهم؛ فإنَّهما مهارتان فطريّتان غير صناعيّتين يكتسبهما النّاطقون الأصليّون باللُّغة من مجتمعهم، كما أنَّ تعليم القراءة تحديدًا ينطوي ضمنيًّا على تعزيز مهارة التّحدُّث؛ فإنَّ القراءة ضبط للنطق بشكل عام، وضبطٍ له في إطار ارتباطه بالصّورة المكتوبة بشكل خاص. وتبقى المهارات الأربع (الاستماع والتّحدُّث والقراءة والكتابة) على درجة واحدة من حاجة النَّاطق غير الأصليّ باللُّغة إليها؛ إذ يحتاج النّاطق غير الأصليّ باللُّغة إلى اكتساب هذه المهارات الأربع تعلُّمًا، ويحتاج إلى مزيد من التّركيز على مهارتي الاستماع والتّحدُّث لارتباطهما بالنّظام الطّبيعيّ للُّغة الَّذي لا يمثِّل مشكلةً للناطق الأصليِّ للُّغة، ولا يتم التّركيز عليه في تعليم اللُّغة الأصليَّة إلَّا في بعض الحالات الَّتي تقوم لدى بعض النّاطقين الَّذين يعانون صعوبات ما في الاستماع أو النّطق. وهو الأمر الَّذي يمنح مشروعيَّة حقيقيَّة للتركيز على هاتين المهارتين عند التَّحدُّث عن تعلُّم اللُّغة الأصليَّة وتعليمها.

سوف نعرض- على أيَّة حال- ما يمكن تسميته بحالة العلم بالنّسبة لتعليم مهارتي القراءة والكتابة اللتين يركز عليهما تعليم اللُّغة الأولى من خلال الحديث عن إطار تعليم المهارتين في النّموذج الأمريكيّ من خلال علاقته بمفهوم «اللا أُمّيَّة» (Liter-acy)، وعلاقته بحركة التّعليم بعامة في النّموذج الأمريكي، ثم تحليل إستراتيجيّات تعليم المهارتين في النّموذج الأمريكيّ بوصفها حلقة الوصل الَّتي تربط بين التّخطيط والممارسة، وذلك على النّحو الآتي:

إطار تعليم القراءة والكتابة في أمريكا:

إذا راجعنا تعليم مهارتي القراءة والكتابة في أمريكا، وجدنا أنّ المهارتين أنفسهما قد دارتا مع مفهوم اللا أُمّيَّة (Literacy)، فرادفتاه طويلًا، ثم بدأتا تنفكان عنه قليلًا بآخرة، وأنَّ تعليمها قد تطوّر مع تطوّر التّعليم- بعامة- في أمريكا. وفيما يلي بيان هذين الأمرين:

مهارتا القراءة والكتابة ومفهوم اللا أُمّيَّة (Literacy):

نشير ابتداءً إلى أنَّ ارتباط القدرة على القراءة والكتابة بمفهوم (Literacy) - الَّذي قابلناه في العربيَّة بشيء من التجوُّز بمصطلح «التّعلُّم»، أو «اللا أُمّيَّة»- يرجع إلى أنّ تعليم القراءة والكتابة لا يمثِّل تعليمًا لعلم فحسب، وإنَّما يمثِّل - في المقام الأوّل - تعليمًا لآلة التّعليم؛ فهما معًا تمثّلان صورة اللُّغة الدّائمة الَّتي تمثِّل الوسيط الأوّل المثاليّ لتعليم اللُّغة والعلوم المختلفة؛ ومن ثَمَّ صارتا معيارًا للتعلُّم بشكل عام. وهذا الَّذي يمنح مفهوم اللا أُمّيَّة أو معرفة القراءة والكتابة أهمّيَّةً خاصَّة أو حضورًا قويًّا يتجاوز حدود التّعليم ليصبح مهمًّا وحاضرًا في بناء الديمقراطيَّة الصّحيحة والمواطنة والمجتمع في الدّول المختلفة، على ما يفيده تعهُّد وزير الدّولة للتعليم والتّوظيف ببريطانيا في ١٩ نوفمبر ١٩٩٧- بناءً على مقترحات في التّقرير الحكوميّ الرّسميّ (White Paper) عن Excellence in Schools الامتياز في المدارس- «بتعزيز التّعليم من أجل المواطنة وتعليم الديمقراطيَّة في المدارس» (Qualifications and Curriculum Authority, 1998, p.4)، وعلى ما تفيده السّلسلة الَّتي أصدرها المكتب الوطني للبحث الاقتصاديّ بالولايات المتّحدة الأمريكيَّة (The National Bureau of Economic Research)

الَّذي انتهى إلى أنَّ «التّعليم الرّسميّ وبخاصَّة التّعلُّمُ (Literacy) الأساسيُّ أمرٌ جوهريٌّ للديموقراطيَّة الفاعلة جيّدًا، وأنَّه يُعزِّز المواطنة والمجتمع»(Goldin, 1999).

وثمّةَ ترتيبٌ لمهارتي القراءة والكتابة بالنّسبة لمفهوم «اللا أُمّيَّة» (Literacy)؛ إذ يجعل إيوجين كنتجن (Eugene Kintgen) لهذا المفهوم أربع مراحل، أولها القراءة، ويندرج فيها التّرتيل الَّذي يظهر مع تكرار النّصوص الدّينيَّة كالتَّوراة والإنجيل والقرآن بالنّسبة للدّول الإسلاميَّة، ثم مرحلة الكتابة؛ فمن المؤكّد أنَّ أيَّ شخص تعلَّم كيفية الكتابة يكون قد تعلَّم القراءة قبلها، ثم مرحلة الفهم، ثم المرحلة الرَّابعة الأخيرة، وهي المرحلة التّحليليَّة الَّتي تعني القدرة على تحليل النّصّ واستخراج الدّلالات الَّتي فيه» (Kint-gen, 1988, pp. 149-168).

وتَظهَر لنا مرتبتا القراءة والكتابة اللتان يشير إليهما تقسيمُ مراحل «اللا أُمّيَّة» في مناهج تعليم القراءة والكتابة؛ فقد «كان تعليم القراءة يعني القراءة الشّفهيَّة لمدة طويلة جدًّا في «كُتب القراءة» الأمريكية. وقد كان هذا هو الافتراض المسبق لجميع النّصوص حتى حركة القراءة الصّامتة في أوائل القرن العشرين؛ ومن ثَمَّ كان الأطفال يُعلَّمون القراءة فيتهجون ويقرؤون بصوت عالٍ حتى سنِّ الثّالثة، ولا يمسكون بالقلم إلَّا في سنِّ السّابعة» (Monaghan, 1999, p. 7).

وقد استمر الارتباط بين اللا أُمّيَّة (Literacy) والقدرة على القراءة والكتابة إلى أن صار ثمّة حديثٌ عن اللُّغة البصريَّة، فصارت الصّور وسيلة أو لغة اتصال، وإلى أن جَدَّت وسائل تعلُّم ضروريَّة لتحصيل العلوم، كالحاسب الآلي، والتّسجيل الرّقميّ، والتّكنولوجيا، فانفك الارتباط قليلًا، أو – على الأقل– لم تعُد تنحصر اللا أُمّيَّة (Lit-eracy) في القدرة على القراءة والكتابة، وإنّما توسَّع مفهوم «اللا أُمّيَّة» (Literacy) «تدريجيًّا في العصر الرَّقمي، فأصبح يعني القدرةَ على فهم المعلومات الَّتي يتم تقديمها– على نحو متزايد– بطريقة جديدة: فبدلًا من الحروف السّوداء المطبوعة على صفحة بيضاء، تمتزج الكلمات في التّنسيق الجديد مع الأصوات والصّور المسجَّلة في مزيج غني ومتقلِّب. ولا يمثِّل هذا الوضع الجديدة وسائل جديدة بقدر ما يمثِّل تركيبًا جديدًا» (Lanham, 1995, pp. 198-200). وقد قامت –بناءً على ذلك– صور حديثة من اللا أُمّيَّة (Literacy) تتجاوز «لا أُمّيَّة القراءة والكتابة»، مثل:

- اللا أُمّيَّة البصريَّة (Visual Literacy): وذلك بناءً على أن البصر إحدى وسائل الاتصال؛ فهي تعني «القدرة على فَهْم الرَّسائل البصريَّة وإنتاجها، وهي المهارة الَّتي صارت مهمةً بشكل متزايد مع التّوسُّع المتزايد للإعلام في المجتمع» (Media Literacy Definition Matrix. Leadership Summit Toolkit 2007. 30 Sep 2008).

- اللا أُمّيَّة الحاسوبيَّة (Computer Literacy): وهي تشمل «الوعي بالكمبيوتر والتَّعرُّف على الحقائق حول أجهزة الكمبيوتر» (Tobin, 1983, p. 22)، وتمثِّل «خلاصةَ المعرفة أو المهارة الَّتي يحتاجها المتعلّمون العاديّون عن أجهزة الكمبيوتر من أجل العمل بفعاليَّة في العمل وفي حياتهم الخاصّة في المجتمع الأمريكيّ لما تبقى من هذا القرن» (Haigh, 1985, p. 161).

- اللا أُمّيَّة الرّقمية (Digital Literacy): وهي تتجاوز «مجرد القدرة على استخدام البرنامج أو تشغيل جهاز رقميّ، لتشمل مجموعةً كبيرة ومتنوعة من المهارات المعقّدة، مثل المهارات المعرفيَّة والحركيَّة والاجتماعيَّة والعاطفيَّة الَّتي يحتاج إليها المستخدمون لاستخدام البيئات الرَّقميَّة بفعاليَّة» (Yoram and Yair, 2004, p. 421).

- اللا أُمّيَّة التكنولوجية (Technology Literacy): وهي الَّتي «تُعِدُّ الأفرادَ للمشاركة الذّكيَّة كمواطنين مطلعين في الانتقال من مجتمع صناعيّ إلى خدمة ما بعد التّصنيع وعصر المعلومات» (Maley, 1987, p. 47).

- اللا أُمّيَّة الإعلامية (Media Literacy): وذلك بناءً على استخدام الوسائل التّعليميَّة الحديثة في القرن العشرين بشكل كبير حتى صارت هذه الوسائل «تمثِّل منهج القرن الحادي والعشرين في التّعليم، وتُقدِّم إطارًا للدخول إلى الرّسائل المتنوعة الأشكال من رسائل مطبوعة ورسائل فيديو وإنترنت، وتحليلها، وتقييمها، وإنشائها» ("Visual Literacy." AT&T/UCLA Initiatives for 21st Century Literacies).

أي أصبحنا مع لا أُمّيَّة تقليدية، وهي معرفة القراءة والكتابة، ولا أُمّيَّة معاصرة،

كهذه الصّور الجديدة، كما قام الحديث عن صور أخرى من مفهوم اللا أُمّيَّة (Litera-cy) تعتمد على محصّلة التّعلُّم، لا على امتلاك وسيلة التّعلُّم؛ كما في الحديث عن «اللا أُمّيَّة السّياسيَّة، واللا أُمّيَّة الإحصائيَّة... واللا أُمّيَّة الاجتماعيَّة، واللا أُمّيَّة التّاريخيَّة، واللا أُمّيَّة الثّقافيَّة، واللا أُمّيَّة العلميَّة» (Stages and Types of Literacy. 1991, p. 567)؛ فهذه كلُّها تعبيرات تعكس إثبات اللا أُمّيَّة أو الأُمّيَّة على أساس حاصل التّعلُّم وجودًا وعدمًا، لا على أساس وسيلة التّعلُّم. والحقيقة أنَّ هذه الصّورة الأخيرة من مفهوم «اللا أُمّيَّة» الَّتي تنبني على أساس حاصل العلم أيًّا ما كان لا تصلح لأن تُرادف أو حتى تُقارِب مفهومَ التّعلُّم أو «اللا أُمّيَّة »؛ لأنّ التّعلُّم أو «اللا أُمّيَّة» يُراد به حين يُطلَق القدرة على تحصيل العلم، وهو الأمر الَّذي يثبت بتحقُّق الوسيلة الموصِّلة إليه، أما النّاتج عن التّعلُّم أو «اللا أُمّيَّة »، وهو العلوم نفسها، فأكبر من أن تُحصَّل، وأعظم من أن تُستوعَب حتى يُحسَب بها التّعلُّم أو اللا أُمّيَّة؛ إذ إنّ المتعلمين يتفاوتون فيها بشكل كبير تنوُّعًا وقدرًا. ونرى كذلك أنَّ هذه الصّورة الأخيرة من مفهوم «اللا أُمّيَّة» أقرب إلى التّعبير المجازي منها إلى التّعبير الحقيقيّ؛ فليس التّاريخ والثّقافة والإحصاء والاجتماع إلا جزءًا من العلم، يمكن للمرء أن يكون متعلمًا دونها، فلا هي وسائل تعلُّم، ولا هي العلم كله. وهي– ابتداءً– تمثِّل علومًا هي غاية التّعلُّم لا وسيلته.

ويعني ذلك –إجمالًا– أنَّ القدرة على القراءة والكتابة قد صاحبت مفهوم اللا أُمّيَّة (Literacy) في حركة التّعليم في أمريكا من بداياته، ولم تفارقه إلا مؤخرًا؛ وأن مفارقة اللا أُمّيَّة للقدرة على القراءة والكتابة إلى وسيلة حديثة من وسائل التّعلُّم في العصر الحديث مفارقة مفهومة ومقبولة، أمّا مفارقة مفهوم «اللا أُمّيَّة» لوسيلة التّعلُّم إلى حاصل التّعلُّم من العلوم فيمكن قبوله على سبيل المجاز فقط.

والحقيقة أنَّ هناك تقسيمًا آخر لمفهوم التّعلّم أو اللا أُمّيَّة (Literacy) يجعل لفظ «اللا أُمّيَّة» وصفيًّا مرّة، ومعياريًّا (evaluative) أخرى، فيكون وصفيًّا (descriptive) حين يُقال «لا أمي» بمعنى قادر على القراءة والكتابة، وهو الَّذي جعلناه لا أُمّيَّة باعتبار الوسيلة، ويكون معياريًّا حين يُقال «لا أمي» بمعنى متعلِّم (Stages and Types of Literacy, 1991, pp. 567-567)؛ وهو الَّذي جعلناه «لا أُمّيَّة» باعتبار حاصل التّعلُّم.

والفرق بين تقسيمنا وهذا التّقسيم، أنَّ تقسيمنا تفسيريٌّ؛ فيبيِّن لماذا تحوَّل مفهوم

«اللا أُمّيَّة» عن القراءة والكتابة، وهو التّفسير الَّذي بيَّن أنَّ اللا أُمّيَّة قد تغيَّرت مرّتين؛ مرّة بسبب تغيُّر وسيلة التّعلُّم، وأخرى بسبب مراعاة حاصل التّعلُّم. أما هذا التّقسيم الثّاني فإنّه يقتصر على تحليل الاستخدامين وتصنيفهما، إلى «لا أُمّيَّة» (Literacy) وصفيَّة، و»لا أُمّيَّة» (Literacy) معياريَّة، من دون أن يُفسِّرهما.

تعليم مهارتي القراءة والكتابة: نظرة تاريخيَّة عامّة:

يرجع التأريخ للتعليم في الولايات المتّحدة الأمريكيَّة - بصفة عامّة - من القرن السّابع عشر الميلاديّ، ويحدِّده بعضهم بعام ١٦٤٠م، أي قبل توقيع إعلان الاستقلال الأمريكيّ في ١٧٧٦م بنحو قرن وربع.

وإذا تتبّعنا المراحل التّاريخيَّة لتعليم المهارتين في النّموذج الأمريكيّ لنقف على واقعه في هذه المراحل، وجدنا أنّه يرد على النّحو الآتي:

- **المرحلة الأولى**: وهي تستغرق نحو القرنين، فتبدأ قبل منتصف القرن السّابع عشر، ولا تتغير إلَّا مع أواسط القرن التَّاسع عشر. وكان التّعليم فيها دينيًّا وخاصًّا على الأقل لمدّة نحو قرن ونصف، وتشمل مرحلتي التّعليم الاختياريّ غير الإلزاميّ، والتّعليم التّشجيعيّ؛ فقد بدأت بالتّعليم الخاص حتى «نشأت المدارس العامّة استجابةً لتدفُّق المهاجرين الَّذين لديهم ديانات أو ثقافات مختلفة» (Goldin, 1999).

وليس في هذه المرحلة تفصيلات أكثر من بيان طريقة التّعليم البدائيَّة البسيطة الَّتي لم تهتم بطريقة التّعليم، ولا بطريقة القياس والاختبار، وعدم إعداد كتب أو نصوص خاصّة بتعليم المهارتين؛ فقد «كانت تعليمات القراءة بسيطة ومباشرة: قُمْ بتعليم الرّموز الكتابيَّة، ثم دَعْهم يقرؤون. ولم تكن مادّة القراءة في ذلك الوقت مكتوبةً خصّيصًا للأطفال، ولكنها كانت تتكوّن أساسًا من الكتاب المقدَّس وبعض المقالات الوطنيَّة، كما كان الكتاب المدرسيُّ الأكثر نفوذًا هو كتاب New England Primer الَّذي نُشِر في أواخر ١٦٨٠م. كان هناك القليل من الاهتمام حول أفضل طريقة لتعليم الأطفال القراءة أو كيفيَّة تقييم فهم القراءة» (Glavin, 2014).

وقد اتخذ التّعليم في هذه المرحلة منهجًا تعليميًّا مفردًا للقراءة والكتابة، وهو المنهج الألفبائي (The Alphabet Method)، كما استخدم كلًّا من الألواح بنوعيها (Horn-book) الَّتي كانت تُصنَع من الخشب أو العاج أو الحديد أو الفضّة، وكانت دينيَّة، و(battledore) الَّتي كانت تُصنَع من الكرتون المقوى أو الخشب، والَّتي تحوَّلت إلى المدنيَّة، وتلتهما كتب الصّلوات (Primers) الَّتي كانت كتبًا حقيقة في حدود ٧٠ صفحة. وجاء بعد ذلك كتب الهجاء (Spelling Books) الَّتي تُعرف بشكل دارج بالمتهجّيات (spellers)، وكانت معروفةً في إنجلترا من أواخر القرن السّادس عشر. وقد جاء بعد ذلك كتب القراءة بنموذجها القديم (Readers: Old Style)»(Monaghan & Barry, 1999, pp. 5- 15).

وتمثَّلت «أنواع تعليم القراءة في كُلٍّ من: حفظ الكلمات ومعرفتها، والهجاء والنّطق، والتّدريبات، وتدريبات التّرداد والتّكرار الصّوتي (كورال). كما كان الهجاء يُدرَس قبل القراءة، وتمثَّلت أنواع تعليم الكتابة في النّسخ والحفظ، أما المعلِّم فكان دوره مُشرِّفًا أو قائمًا بإعطاء التّكاليف» (Sutori, 2019).

- **المرحلة الثّانية**: وتبدأ قبل منتصف القرن التَّاسع عشر تقريبًا، أواخر عشرينيَّات القرن التَّاسع عشر لتنتهي بعد ثمانينيَّات القرن التّاسع عشر، وقد أدركت عقدًا ونصف عقد من مرحلة التّعليم التّشجيعيّ، واستمرت في مرحلة التّعليم الإلزاميّ؛ وقد «بدأ التّربويون في الولايات المتّحدة بالنّظر في عمل المصلحين التّربويين في أوروبا، مثل رسو (Rousseau)، وبيستالوتزي (Pestalozzi) اللذين شدَّدا على أهمّيَّة المعنى للطفل» (Sutori, pp. 17- 18). وشهدت هذه المرحلة «إنشاء المعهد الأمريكيّ للتربية، وقيام الدّعوة إلى تعليم أفضل، وبرز على رأسهم هوارس مان (Horace Mann) (WINSHIP, 1896, pp. 247- 247) الَّذي دعا إلى إجراء تغييرات في قراءة طرق التّدريس، ولاحظ أنَّ التّعليم يفتقر إشراك الأطفال في مادّة القراءة عن طريق تعليمهم قراءة الكلمات كاملة. كما تطوّرت فيها طرق تدريس القراءة، وأصدر فيها مكجوفي (McGUFFEY) سلسلةً من «القراءات المختارة» (Eclectic Reader) (McGUFFEY, 1849) تتضمّن جزءًا خاصًّا بالهجاء (Ibid)، وطوَّرت ريبيكا سميث بولارد (Rebec-

ca Smith Pollard) سلسلةً من «القراءة الأساسيَّة (-PRIMARY READ ING)» الَّتي استخدمت منهجها الصّوتيّ التّركيبيّ (Synthetic Phonemics) للقراءة (Pollard, 1896, pp. 399-399)، وقدَّمت دليلًا للمعلِّم منفصلًا، وكتبًا للإملاء والقراءة». كما نشر أيه إل بيرت (A. L. Burt) وبعض دور النّشر سلسلة من الكتب الموجهة الَّتي تعيد كتابة القصص الكلاسيكيَّة الطّويلة بلغة بسيطة للقرَّاء الصِّغار. ونشرت السّيدة جيه سي جورهام (J. C. Gorham) ثلاثة أعمال من هذا القبيل، وهي: «رحلات جلفر» (Gulliver's Travels)، و«مغامرات أليس في بلاد العجائب» (-Alice's Adventures in Wonder land)، و«الجمال الأسود» (Glavin, 2014-02-06) (Black Beauty.).

وسوف يقف البحث – في الحقيقة– مع مناهجها في تعليم القراءة والكتابة بالتّفصيل في المحور الخاص بتفصيل الحديث عن الإستراتيجيّات والمناهج.

- **المرحلة الثالثة**: وهي تبدأ من ثمانينيَّات القرن التّاسع عشر، وتنتهي مع نهاية الرّبع الأوّل من القرن العشرين، وتُعرف هذه المرحلة بمرحلة «الأدب أوَّلا» (LITERATURE FIRST)، وهي تتبنى منهج القصّة والجملة (Monaghan & Barry,1999, p. 32). وسوف نُفصِّل مناهجها في المحور الخاصّ بتفصيل الحديث عن الإستراتيجيّات والمناهج.
- **المرحلة الرّابعة**: وهي تبدأ مع منتصف العقد الثَّاني من القرن العشرين ١٩١٤، وتمتد نحو عقدين ونصف إلى ١٩٤٠. وهي تُعرَف بمرحلة «تأثير البحوث العلميَّة في تعليم القراءة». وهي لم تتخلَّ عن منهج القصّة والجملة الذي استخدم في المرحلة السّابقة عليها؛ فقد استمر نشر سلسلة القراءة الَّتي اتّبعت منهج القصّة والجملة، وأُضيف إلى هذين المنهجين «تحكُّم أكثر صرامةً في المفردات، وذلك نتيجة للبحث العلميّ في القراءة، وللأهمّيَّة الَّتي صارت تُعطَى للقياس الكميّ» (Monaghan & Barry,1999, p. 38).
- **المرحلة الخامسة**: وسنضمُّ فيها ما بعد أربعينيّات القرن العشرين مما يحتمل تقسيمات عدّة. وقد أصبحت برامج القراءة مركّزة للغاية على الفهم وعلَّمت الأطفال قراءة الكلمات كاملة عن طريق البصر، ولم يتم تعليم الصّوتيات إلا

بشكل ضئيل، وبوصفه ملاذًا أخيرًا. ودعا رودولف فليش (Rudolf Flesch) في خمسينيّات القرن العشرين إلى تعليم الأطفال القراءة باستخدام الصّوتيّات. وفي سبعينيّات القرن العشرين، تمَّ تقديم فلسفة تعليميَّة تُدعَى «اللُّغة بأكملها» تخفِّف بوضوح من تدريس الصّوتيّات، وأصبحت الطّريقة الأساسيَّة لتعليم القراءة في الثّمانينيّات والتّسعينيّات. وخلال هذا الوقت، أجرى الباحثون مثل المعهد الوطنيّ للصحّة دراساتٍ تُظهر أنَّ اكتسابَ القراءة المبكرة يعتمد على فهم العلاقة بين الأصوات والحروف (Glavin, 2014-02-06). وسنُفصِّل مع ذلك الحديثَ عن إستراتيجيّات تعليم القراءة والكتابة ومناهجه.

إستراتيجيات تعليم القراءة والكتابة ومناهجه:

نبدأ في هذه النّقطة ببيان منهج دراستها في النّموذج الأمريكيّ وعرضها في البحث، وضوابط هذا المنهج، ثم بيان مناهج تعليم المهارتين في النّموذج الأمريكيِّ، وذلك على التّفصيل الآتي:

منهج دراسة المناهج في النّموذج الأمريكيّ وضوابطه:

نحتاج في هذه النّقطة أن نُحدِّد منهجَ دراسة هذه المناهج في النّموذج الأمريكيّ وعرضها، وأن نُقدِّم ضوابطَ هذا المنهج، ويرتكز منهج البحث الحالي في عرض مناهج تعليم مهارتي القراءة والكتابة في الولايات المتّحدة الأمريكيَّة على كلٍّ مِن إثبات المناهج، وإثبات ارتباطها بالنّموذج الأمريكيّ، وبيان علاقتها بغيرها من المناهج، ليكون العرضُ كاشفًا عن خصوصيَّة هذه المناهج بمهارتي القراءة والكتابة، وبالنّموذج الأمريكيّ، ومبيِّنًا لموقعها في مسيرة مناهج تعليم المهارتين، ومركِّزًا على قيمة كل واحد منها، ونحسِب أنَّ هذه أهم الأبعاد الَّتي تخدم البحث في ضوء الغرض منه.

- **إثبات مناهج تعليم المهارتين:**

يعرض البحثُ لكل منهج من مناهج تعليم مهارتي القراءة والكتابة، ببيان طبيعته، وموقعه من سياق مناهج تعليم المهارتين، وغير ذلك من الأبعاد الَّتي يراها البحث مُهمّة، وقد تختلف من منهج إلى آخر.

- **إثبات ارتباطها بالنّموذج الأمريكيّ:**

يتيح -في الحقيقة - إثبات ارتباطها بالنّموذج الأمريكيّ وعلاقتها به أمرين؛ أولهما: ضمان اتصالها بهذا النّموذج، فكل مناهج التّعليم بعامّة لا تقتصر على دولة من دون أخرى، ولم أجد فيما راجعته تطبيقًا استقلَّ النّموذج الأمريكيّ بتطبيقه من دون غيره من النّماذج. والثَّاني قراءة الجانب التّطبيقيّ لهذا النّموذج؛ فإنَّ مثلَ هذا الرّبط يحقِّق لنا تغطيةَ جانب الممارسة في هذا النّموذج؛ فيكون العرض جامعًا لجانبي التّخطيط والممارسة لهذه المناهج أو الإستراتيجيّات أو الإجراءات، بدلًا من فصل أحدهما عن الآخر، وتكرار الحديث مع اختلاف زاوية النّظر والمعالجة، وهو يُوفِّر علينا- في الحقيقة- الرّجوعَ إلى ممارسات بعض المدارس في الولايات المختلفة؛ للوقوف على بعض التّطبيقات الخاصّة بها في تعليم المهارتين.

- **التّفريق بين مناهج تعليم المهارتين ومناهج التّعليم بعامة:**

تلزم الإشارة إلى أنَّ موضوع البحث يتّصل بمناهج تعليم القراءة والكتابة تحديدًا، الَّتي تمثِّل مناهج تطبيقيَّة ترتبط بطبيعة النّظام الكتابيّ للُّغة، ولا يتصل بمناهج التّعليم بعامّة تلك الَّتي مردُّها إلى النّماذج الَّتي يقدِّمها الفكر الإنساني على اختلاف مراحله، وهي أقرب إلى الاتجاهات التّنظيريَّة منها إلى المناهج التّطبيقيَّة؛ كما في مناهج التّعليم المرتبطة بالدّراسات البنيويَّة (Constructivism)، ومناهج علم اللُّغة النّفسيّ (Psy-cholinguistics)، وعلم اللُّغة الاجتماعيّ (Sociolinguistics).

- **تجاوز الاشتراك اللفظيّ في مصطلحات «المنهج»:**

تتداخل -في الحقيقة- في مناهج وطرق التّدريس بشكل خاص ثلاثة مصطلحات تعبِّر عن الطّريقة أو الآلية في استخدامها؛ إذ تُستخدَم فيها مصطلحات الإستراتيجيَّة والمنهج والإجراءات، وهو ما يرد كذلك عند شرح بعضها وتعريفه ببعض؛ فهي- وإن كان بينها بعض الفروق الدّقيقة الَّتي تجعلها من المتقارب الدّلاليّ- تشترك في معنى جامع لها، وهو «الطّريقة»، وهذا التّداخل- إذا ما تجاوزنا الفروق الدّلاليَّة الدّقيقة بينها- يرد من قبيل الاشتراك اللّفظيّ؛ إذ تفترق فيما بينها في أصولها الَّتي جاءت منها؛ فقد جاء مصطلح «الإستراتيجيَّة» (Strategy) من الاستعمال العسكريّ على معنى الخطّة العامّة أو التّكتيك الَّذي يُستخدَم في الحرب (Freedman, 2013)، والحقيقةُ أنّ

استخدامه ممكن عند إرادة شمول الطّريقة وتعدُّد مسالكها بشكل واضح. كما يتّصل مصطلح «المنهج» (Method) بالاستعمال العلميّ بشكل بارز؛ فمن دلالاته سلسلة الخطوات أو مجموعة الأساليب المتّخذة للوصول إلى معرفة ما؛ إذ هو إجراء منتظم أو خطّة منهجيَّة متّبعة في تقديم المواد للتعليم ("method." 2019. In Merriam-Webster.com). أما المصطلح الثّالث فهو الإجراء أو أداة المعالجة وتقنيتها (Approach)، وأصله بخلاف المصطلحين السّابقين ذوي الأصل اليونانيّ؛ إذ إنَّه لاتيني الأصل، وهو أقرب إلى استخدامه مع المشكلات؛ فمن معانيه «طريقة التّعامل مع موقف أو مشكلة ("approach." 2019. In oxforddictionaries.com).

والحقيقة أنَّ هذه المصطلحات جميعها تُستخدَم في طُرق تعليم القراءة والكتابة في أمريكا، وهي بطبيعة الأمر تشترك في معنى واحد جامع يتمثل في كونها تَعْرِض لطرق التّعليم. وقد ورد أحدها، وهو مصطلح الإستراتيجيَّة بوصفه آلةَ قياس لا طريقة تعليم، عندما استُخدم المصطلح مع نظام معايير ومؤشرات لقياس التّحصيل في مهارات اللُّغة بشكل عام.

ولا يري البحث الحالي- بشكل عام- أن يأخذ برفاهة توحيد المصطلح، وجَعْل المناهج جميعًا تحت أحد هذه المصطلحات الثّلاثة؛ فهو يرى أن يأخذ بالخيار الثّاني وهو استعمال المصطلح الَّذي استخدمه النّموذج الأمريكيّ مع كل واحد من هذه المناهج، حتى لو لُقِّبَ المنهج الوحيد مرّة بمصطلح «المنهج» (Method)، وثانية بلقب الإجراء (Approach)، وثالثة بلقب الإستراتيجية (Strategy)، فإنه سوف يستخدم هذه المصطلحات الثلاثة للمنهج الواحد كلٌّ في موضع استخدامه في النّموذج الأمريكي اتكاءً منه على أنه قد بيَّن الاشتراك اللفظيّ الاصطلاحيّ لهذه المصطلحات.

ونحسب أنَّ هذه المعالم الأربعة الأساسيَّة للدّراسة الحاليَّة تضبط لنا حدودَ مناهجها، وتمنع أن يدخل فيها ما ليس منها، وتضمن وضوح الرّؤية لدى القارئ، والحقيقة أننا سنلتزم بتغطية هذه الجوانب في عرض كل منهج من مناهج تعليم المهارتين في النّموذج الأمريكيّ من دون التزام الحديث عن كل جانب على حدة لإيجاز العرض، ولأنَّ النّصوص الَّتي سنعتمد عليها قد تجمع بين أكثر من جانب في الفقرة الواحدة، فاكتفينا بضرورة تغطيتها من دون التزام بالفصل بينها.

ونشير قبل عرض المناهج إلى أنَّ بعضها قد توازى مع بعض، إمّا بكونه مُعاصِرًا له، وإمّا بمشاركته له في قيامه انتقادًا على منهج واحد؛ ومن ثَمَّ لن يركِّز البحث إلَّا على الخطوط التّاريخيَّة الرّئيسيَّة للمناهج من دون استقصاء أو جدل حول علاقة المنهج بما حوله من مناهج تعليم أخرى. أو بالأحرى، سوف يعرض البحث الحالي لمناهج تعليم المهارتين بعرض النَّموذج التّراثيّ ابتداءً، ثم عرض المناهج التّالية مستحضرًا مفهوم موجات التّطوير الَّتي وردت فيها؛ فإنَّ موجة التّطوير تعكس كُلًّا من تفرُّع بعض المناهج على بعض أو قيامها على إثرها، كما تعكس توازي بعض المناهج مع بعض.

والحقيقة أنّه إذا تأملنا الإستراتيجيّات أو المناهج المختلفة الَّتي قدَّمتها حركة تطوير تعليم المهارتين في أمريكا، وجدنا أنَّها تمثِّل جملة من موجات تطوير تعليم المهارتين، وأنَّ أولاها بدأت في القرن التّاسع عشر حيث تبلورت أفكارها مع عقد الثّلاثينيّات منه، ثم تلتها موجة ثانية مع أواخر القرن التّاسع عشر وأوائل القرن العشرين، وبدأت تتبلور ثالثتها مع أواسط القرن العشرين، ولا تزال موجات التّطوير تتابع واحدة وراء أخرى. ومن ثَمَّ رأينا أن نعرض المرحلة التّأسيسيَّة بوصفها مُقدِّمةً ضروريَّة، وألّا نجاوز أوائل القرن العشرين، ليستقل القرن العشرين وما بعده بتغطية خاصّة لاحقة إن شاء الله تعالى.

ونشير قبل عرض المناهج إلى أنَّ هذه المناهج على اختلافها تتردد بين اتجاه تركيبيّ يبدأ من الجزء لينتهي إلى الكل، وآخر تحليليّ يبدأ من الكل لينتهي إلى الجزء، وربما جمَعت بعض الإستراتيجيّات بين البعدين، وهذا ما نجده لدى العديد من الهيئات، إنْ لم يكن جميعها؛ فإنّها «تُصنِّف طرق تدريس القراءة إلى مجموعتين عريضتين على أساس العمليّات النّفسيَّة الَّتي تنطوي عليها: «المناهج التّركيبيَّة»، و«المناهج التّحليليَّة». وغالبًا ما يتم تقديم مجموعة ثالثة، وهي «الأساليب التّحليليَّة التّركيبيَّة» الَّتي تجمع بين عناصر معيّنة من الأولين (Gray, 1969, p. 76). لقد تعاملت الطّرق التّركيبيَّة مع الأصوات؛ ففي منهج التّعليم الصّوتيّ، تم تعليم الطّفل أن يعطيَ الرّسالة بالصّوت بدلًا من الاسم، وأن يصوغَ الكلمات بهذه الطّريقة، ولكن قامت بعض الصُّعوبات لوجود أكثر من صوت لبعض الحروف. وقد راج كلٌّ من المنهج الصّوتيّ ومنهج التّشكيل في سبيل التّغلب على هذه الصُّعوبات» (Gritzner, 1941, p. 300).

كما يتم تصنيف هذه الإستراتيجيّات أو المناهج بكونها صوتيَّة أو دلاليَّة؛ فإذا عُنيت بجانب الصّوت والتّلفظ، كانت صوتيَّة، وإن عُنيت بوحدات الدّلالة من كلمات أو جمل أو حتى قصص عُدَّت دلاليَّة. وربما امتزج في المنهج الواحد البعدان الصّوتي والدّلاليّ. ومن هذا القبيل جدل المعلّمين ونقاشهم المستمر حول أفضل طريقة لتعليم القراءة والكتابة للأطفال الصِّغار. هل يجب عليهم التّأكيد على اكتساب المهارات أم الفهم؟» (Cantrell, 1998, p. 370)؛ فالحديث عن المهارات أقرب إلى التّركيز على البعد الصَّوتيّ، كما أنَّ الفهم هو البعد المقابل له المتِّصل بالدّلالة. وسوف نرى لاحقًا - إن شاء الله تعالى- تردُّد الإستراتيجيّات بين هذين البعدين الصّوتيّ ومهاراته، وبُعد الفهم أو الدّلالة. وفيما يأتي عرض هذه المناهج المختلفة:

بيان مناهج تعليم المهارتين في النّموذج الأمريكيِّ:

- **المنهج التّراثيّ: المنهج الألفبائيّ (The Alphabet Method):**

هو أول منهج يُستخدم في أمريكا لتعليم الأولاد والبنات القراءة. وهو يتَّخذ عدّة مصطلحات؛ إذ يقال له: «المنهج الألفبائيّ (Alphabet Method)، ومنهج هجاء ألف باء (the a-b-c spelling method)، ويُسمَّى -كذلك- بالمنهج المنطقيّ للقراءة (the logical method of learning)، وكان يستخدمه اليونان واللاتين، كما طُبِّق في العصور الوسطى، ولا يزال سائدًا في بعض مناطق أوروبا الغربيَّة (Furness, 1957, p. 72).

وهو -في الحقيقة - صورة مبكرة من المنهج الصّوتيّ الَّذي سيظهر في عدّة مناهج فرعيَّة ابتداءً من ثلاثينيّات القرن التَّاسع عشر. ولهذا المنهج التّراثيِّ في تعليم القراءة -كذلك- عدّة صور تراثيَّة، إلَّا أنَّ طريقته النّموذجيَّة تتمثَّل في «تحفيظ الطّفل أسماء الحروف، وتحديد أشكالها الصّغيرة والكبيرة، وتهجئتها وتهجئة المقاطع ذات الحرفين ونطقها، ثم المكونة من ثلاثة أحرف، ثم الكلمات أُحاديَّة المقطع، فالوحدات الكبرى، بما في ذلك الكلمات والجمل والقصص» (Witty, 1949, p.5). وقد مثَّلت المقاطع مرحلةً وسطى بين الحروف والكلمات، وطغى - في الحقيقة - الاهتمام بالمقطع على حساب أصوات الحروف» (Gritzner, 1941, pp. 299-300.). كما يُعلَّم التّهجي في هذا المنهج قبل القراءة، وتُعلَّم الكتابة فيه بالنّسخ والحفظ (A history of reading instruction).

والحقيقة أنَّ هذا المنهج -بالنّسبة لتطبيقه في النّموذج الأمريكي- يقابلنا بوصفه أقدمَ تطبيق فيه؛ فقد صاحَب بدايات التَّعليم في أمريكا منذ القرن السّابع عشر، واستمر طويلًا؛ فقد «تمَّ استخدام المنهج الألفبائي من دون منافسة من أيِّ منهج حتى عام ١٨٢٠، واستمر بعد ذلك في الولايات المتّحدة جنبًا إلى جنب مع منهج التَّعليم بالكلمات (Word Method) والمنهج الصّوتيّ (Phonic Method) حتى نحو عام ١٨٧٠» (Monaghan & Barry, 1999, p. 8).

والحقيقة أنَّ الحديث عن نهاية عصر هذا المنهج يمكن أن تكون ابتداءً من ثلاثينيّات القرن التّاسع عشر الَّتي بدأ فيها انتقاء المنهج الألفبائيّ، ثم أربعينيّاته وخمسينيّاته؛ فقد كان «هوراس مان (Horace Mann) سببَ سقوط نظام حكم منهج A-B-C حينما عاد من ألمانيا مُشبَّعًا بأساليب ومبادئ Pestalozzi في عام ١٨٤٣، وقد عزَّز استخدام منهج «تعليم القراءة بالكلمة» (Gritzner, 1941, pp. 299-300) الَّذي نقف عليه لاحقًا. كما كان لدعوة التّربويِّ الألمانيّ (Ickelsomer) إلى استخدام الأصوات بدلًا من أسماء الحروف أثرٌ في وقت مبكر من عام ١٨٥٤ (Furness, 1957, pp. 72-73).

- **التّطوير في تعليم مهارتي القراءة والكتابة:**

بدأت الموجة الأولى من تطوير تعليم مهارتي القراءة والكتابة في القرن التّاسع عشر، وبخاصّة مع عقد الثّلاثينيّات منه، وذلك بعد سيطرة المنهج التّراثيّ لنحو قرنين من الزّمان؛ إذ قام بها اتجاهان رئيسيّان لتطوير منهج تعليم القراءة والكتابة. وقد أسفرت عن تقديم كلٍّ من المنهج الصّوتيّ (Phonic Method)- الَّذي ركَّز على التّعليم الصّوتيّ بدلًا من تسمية الحروف، كما تكفَّل في بعض نماذجه بإصلاح النّظام الكتابيّ وتعديله، ومنهج تعليم القراءة والكتابة بالكلمات (Word Method)، وهما المنهجان البارزان اللذان قاما انتقادًا للمنهج التّراثيّ في تعليم القراءة والكتابة، وهو المنهج الألفبائيّ (Al-phabet Method)، وهما أقرب إلى الاتجاه منهما إلى المنهج؛ ومن ثَمَّ يمكن عَدُّ كل واحد منهما منهجًا عامًّا ذا صور ونماذج فرعيَّة مختلفة.

وهما يمثِّلان التّغييرات الرّئيسيَّة والحادة في منهج تعليم القراءة والكتابة التّراثيّ (Alphabet Method). وقد اتّخذ كل واحد منهما زاويةَ التّغيير الخاصّة به؛ فقام المنهج الصّوتيّ (Phonic Method) على تعليم أسماء الحروف، ودعا إلى استبدالها بتعليم

أصوات الحروف لا أسمائها في بعض نماذجه، وقامت نماذج أخرى منه على تعديل الألفباء الإنجليزيَّة أو تطويرها أو ابتكار ألفباء جديدة، كما قام منهج تعليم القراءة والكتابة من خلال الكلمات (Word Method) على أساس الدّعوة إلى استحضار المعنى وفهم التّلميذ لما يتعلّم، فبدأ بالحديث عن التَّعليم من خلال الكلمات الَّتي تحمل دلالات بدلًا من التّعليم من خلال الحروف الَّتي لا تحمل معنى. وفيما يأتي عرض لورود هذين المنهجين في النّموذج الأمريكيّ، وأهم صورهما أو تطبيقاتهما، وأهم ما قدّماه من جديد في المجال. وفيما يلي بيانهما:

المناهج الصّوتيَّة (Phonic Approaches):

يتمثَّل التّغيير الأساسيّ الَّذي جلبه المنهج الصَّوتيُّ (Phonic Method) في حلته الجديدة في «تلمذة المتعلمين أن يتعلّموا أصوات الحروف والمقاطع بالإضافة إلى أسمائها. وكان ويبستر (Webster) أوّل من قدَّم فكرة تعليم الأطفال (طاقات الحروف «the powers of the letters»). لقد أضاف- ببساطة- تعليمَ أصوات الحرف إلى المنهج الألفبائيّ القائم» (Smith, 1955, pp. 73-80).

والحقيقة أنَّ تمايزه أو تداخله مع كلٍّ من المنهج التّراثيّ الألفبائيِّ (Alphabet Method) ومنهج التّعليم بالكلمات (Word Method) يحتاج إلى الإشارة إلى أنَّه يمثِّل بالنّسبة للأوّل تعديلًا عليه، لا إلغاء له ولا استبدالًا، كما أنَّه يرتبط بمنهج تعليم القراءة والكتابة بالكلمات (Word Method) حتى إنّ البعض ليُعَدُّه نموذجًا فرعيًّا منه تأسيسًا على أنَّ «أنصار منهج التّعليم بالكلمات (Word Method) لم يحذفوا - وهم في أوج نفوذهم - الصّوتيّات من برنامجهم. وإنّما أجّلوه- ببساطة- لفترة قصيرة. وقد كان هذا تقدُّمًا مفيدًا على منهج ويبستر (Webster)؛ إذ تمَّ تقديم الصّوتيَّات في تدريس القراءة بوصفها خطوةً أولى» (Smith, 1955, pp. 73-80). ويرى البعض كذلك أنّ منهج التّعليم الصّوتي مجرد جزء من برنامج تعرُّف الكلمة (word-recognition program)» (Smith, 1955, p. 76).

يشير البعض إلى تداخل المناهج الثّلاثة: الألفبائيّ، والصّوتيّ، والتّعليم بالكلمات: «تغيَّر مع مرور الوقت استخدام منهج التّعليم بالكلمات (Word Method) في الممارسة؛ فقد كان يُستخدَم في البداية لتعريف الطّفل بقراءاته الأولى، ولكن سرعان ما عاد المؤلفون

إلى المنهج الألفبائيِّ التّراثيِّ، أو استخدموا الكلمات المرئيَّة أساسًا للتعميمات الصّوتيَّة. وقد استُخدِم منهج الكلمة في وقت لاحق لإدخال الأطفال بشكل مباشر، وتراجعت المهارات الصّوتيَّة إلى الخلف» (Monaghan & Barry, 1999, pp. 20- 21.).

ويرجع هذا المنهج إلى عشرينيّات القرن التّاسع عشر وثلاثينيّاته بأمريكا؛ إذ ترجع أصوله إلى اقتراحات صمويل ورسستر (Samuel Worcester) الَّذي نشر كتابه عن القراءات التّمهيديَّة (Worcester Primer) عام ١٨٢٦» (Skrabec, 2009). وفي الثّلاثينيّات «أصبح فريق ممن ينتقدون المنهج الألفبائيّ مهتمّين بالتّحليل العلميّ للُّغة الإنجليزيَّة في إطار العلاقة بين الفونيمات والحروف، وأدركوا قوَّة هذا التحليل في تعليم القراءة، ورأوا أنَّ المنهج المنطقيَّ يمكن أن يؤدي بالمتعلم خطوة خطوة إلى التّمكُّن من القراءة. وبدأ هذا الفريق تجربته بعدد من المناهج الصّوتيَّة» (Monaghan & Barry, 1999, p. 20).

وقد وردت عدّة صور لهذا المنهج على امتداد «تاريخه الطّويل الَّذي حظي به في أمريكا» (Smith, 1955, pp. 73-80.)؛ إذ «شهد هذا المنهج الصّوتيّ (Phonic Meth-od) خلال تاريخه تغييراتٍ كثيرةً. وكانت ثمّةَ تغييراتٌ تتصل بالوقت الَّذي يُقدَّم فيه للمتعلمين، وتغييرات تتصل بالمحتوى الصّوتيّ، وتغييرات ثالثة في طريق تدريس هذا المحتوى» (Smith, 1955, pp. 73-80.). وهو الأمر الَّذي يستدلُّ منه بعض الباحثين على كفاءته، فيشير إلى أنَّ «حقيقة تعرُّض المنهج الصّوتيّ (Phonic Method) لتعليم القراءة لهذه التّغييرات كلها تشهد بقيمة هذا المنهج، كما تشهد حقيقة تعرُّضه للتغييرات بالتّفتح العقليّ لأصحاب المدارس، وحرصهم على تعديل الممارسات، وسعيهم المستمر للتحسين. كان في هذا الوقت ثمّة مراجعة وتقييم للتدريس بالمنهج الصّوتيّ» (Smith, 1955, pp. 73-80.). والحقيقة أنَّ تغييراته تجعل منه نماذجَ مختلفة لاتساع الفروق الَّتي تقوم بينها؛ فإنَّه «في كل مرّة يعود فيها إلى فصول الدّراسة، يكون في صورة مختلفة تمامًا عن الَّتي كان عليها عند استبعاده» (Emans, 1968, p. 607.).

تُقسَّم -على أية حال- نماذجه المختلفة إلى أربعة مناهج فرعيَّة، تتمثّل في المناهج الآتية:

أ. **منهج التهجئة الصّوتي (Phonic/Spelling Approach).**

يُمثِّل هذا النّموذج صورة أوّليَّة من المنهج الصّوتيّ في القرن الثّامن عشر، وهو يُقدِّم الكلمات عادةً قبل القصّة الَّتي ظهرت فيها الكلمات، ويُقسِّم الكلمات إلى مقاطع ليسهل نطقها، ويُشدِّد على وضوح النّطق وصحته، ويركِّز بشكل خاص على أصوات الصّوائت، كما استخدم التّشكيل عند تقديم كلمات غير مألوفة (Monaghan & Barry, 1999, p.23).

ب. **المنهج الألفبائيّ المطوَّر (Reformed, Augmented or Invented Alphabets).**

نشير إلى أنَّ قسطًا من دعوات تطوير منهج تعليم القراءة والكتابة بالإنجليزيَّة في أمريكا وغيرها قد قام بسبب مشكلات الهجاء في الإنجليزيَّة الَّتي تّتصل بتقابل الأصوات بالحروف. والحقيقة «أنَّ قسمًا ثانيًا من كتب القراءة الصّوتية جاءت بأبجديات معدَّلة أو مطوَّرة، أو أُضيفت إليها بعض الملاحق. وقد اعتقد بعض تربويي القرن التّاسع عشر أنَّ السّبيل المنطقيّ والعمليّ لنبدأ تعليم القراءة هو البدء بألفباء مطابقة تطابق أصوات اللُّغة؛ فلا يكون للحرف أكثر من صوت، ولا للصوت أكثر من حرف؛ ومن ثَمَّ شرعوا في إنتاج ألفبائية مطوَّرة» (Monaghan & Barry, 1999, p.23).

وقد صدرت بعض السّلاسل وفقًا لهذا المنهج (Regents of the Deseret University, 1868)؛ فقد طُبِّقت «ألفبائية يوتا في ١٨٥٢م والَّتي تتكوّن من ٣٦ رمزًا كتابيًّا» (Monaghan & Barry, 1999, p.23).

ج. **منهج الرّموز الكتابيَّة للألفباء التّراثيَّة (Diacritical Markings on the Traditional Alphabet).**

يُعَدُّ هذا المنهج مقابلًا أو بديلًا عن المنهج الَّذي يؤمن بضرورة إصلاح الأبجدية؛ فإنَّ منهج التّشكيل الكتابي يرجع إلى أولئك التّربويين الَّذين يؤمنون بأن تطوير الألفباء أمر غير ضرويّ، وأنَّ التّشكيل الكتابيّ في كتب النّصوص

للأطفال يُغني عن مثل هذا التّطوير بناءً على أنَّ ذلك يمكن أن يجعل نطق أي حرف واضحًا بلا غموض (Monaghan & Barry, 1999, p.23).

ويأتي على رأس هذه الأعمال الَّتي صدرت عن هذا المنهج كتاب إدوارد جي وارد (Edward G. Ward) (The rational method in reading) الَّذي أصدره مع منعطف القرن العشرين (Ward, 1907).

د. **المنهج الصّوتيّ التّركيبيّ (Synthetic Phonics Approach).**

وهو يمثِّل نموذجًا للمنهج الصّوتيِّ. يُعرِّف بلوم وآخرون (١: ١٦٢) التركيبَ (Synthesis) «بأنَّه تجميع العناصر والأجزاء لتشكيل كليّ، فتُجمَع العناصر والأجزاء بطريقة تُشكِّل نموذجًا أو هيكلًا» (Bloom et al, 1956.. p. 162). وتشمل عبارة «تركيب الكلمات في القراءة» تلك العمليات الَّتي تتمُّ بعد أن يلجأ القارئ إلى وحدة تحليل أصغر من الكلمة بأكملها، وعندما تظهر استجابة كلمة كاملة من التّعرُّف إلى مكوّنات منفصلة محفّزة» (Whaley & Kibby, 1980, pp. 132-138).

وتفيد الدّراسات الَّتي حلَّلت المنهجَ الصّوتي التّركيبيَّ أنَّ «تركيب الكلمات يرتبط ببدء التَّحصيل بغض النّظر عن إستراتيجيَّة قراءة الطّفل» (Whaley & Kibby, 1980, pp. 132-138).

ويتبنى أنصاره تقديم كلمات جديدة قبل بدء القصّة، وقد اختلف في تقديمه لهذه الكلمات عن تقديم منهج «التّشكيل الإملائيّ» (diacritical marking) في عدم تشكيله لنص القصّة نفسه. وقد أشبهت نصوص المنهج الصّوتيّ التّركيبيّ (Synthetic Phonics) الَّتي بدأت تظهر في نهاية القرن التّاسع عشر نصوص المنهج الصّوتيّ/ منهج التّهجئة، ولم تختلف عنها إلَّا في تصريحها بالتَّعليم، ومزجها للأصوات معًا» (Monaghan & Barry, 1999, p. 24).

- **منهج تعليم القراءة والكتابة بالكلمات (Word Method):**

يرجع منهج تعليم القراءة بالكلمات إلى اكتشاف قدرة الطّفل على أن يتعلم قراءة كلمة كاملة من دون معرفة أسماء الحروف أو أصواتها. وهو يرى أنَّه «ربما ليس من المهم

أن يعرف الطّفل الحروف قبل أن يبدأ القراءة. يمكن أن يبدأ بقراءة الكلمات من خلال رؤيتها وسماعها ونطقها ومعرفة معانيها، ويمكنه فيما بعدُ أن يُحلِّلها أو يُسمِّي حروفَها الَّتي تتكوّن منها» (Smith, 1965, p. 86). يتمثَّل منهج الكلمة على اختلاف صوره وتطبيقاته في ذلك المنهج الَّذي يربط بين الكلمة المكتوبة والكلمة الَّتي في معجم المتعلم؛ فلا يعتمد على تحديد الأصوات ومزجها لتركيب الكلمة، وإنّما الغاية لديه هو التعرف إلى الكلمة ككل، لا كمركب من أجزاء.

وقد تداخل منهج تعليم القراءة والكتابة بالكلمات (Word Method) مع المنهج الصّوتي (Phonic Method)؛ فبدأ منهج القراءة والكتابة بالكلمات (Word Method) في تجربة الإجراءات الَّتي قدَّمت كلمات كاملة مع الصّور والخبرات الملموسة» (Monaghan & Barry, 1999, p. 20)، وقد نشأ من أربعينيّات القرن التّاسع عشر منهج تعليم الكلمة بكاملها (whole-word method)؛ اعتراضًا على منهج تعليم الكلمة من خلال أجزائها (A part-to-whole method) (Bishop & Bishop, 2009). كما جاءت دعوات هوراس مان (Horace Mann) في أربعينيّات القرن التاسع عشر لتدعم هذا التّوجُّه، وتقضي على البقية الباقية من المنهج الألفبائيّ (Alphabet Method) السَّابق، كما أشرنا في حديثنا عنه آنفًا. وقد كان اكتشاف منهج تعليم القراءة بالكلمات «Word Method» مُبشِّرًا بأوّل تغيير بالغ الأهمّيَّة في منهج تعليم القراءة للمبتدئين، كما أثَّر على الصّوتيّات بشكل غير مباشر» (Smith, 1955, pp. 73-80). وقد امتدَّ منهج تعليم المهارتين بالكلمات (Word Method) في أمريكا لنحو نصف قرن؛ فقد «استخدمت أقليَّة من المدارس «منهج الكلمة» من نحو عام ١٨٤٠ حتى نحو عام ١٨٩٠. هذه هي الفترة الوحيدة في التّاريخ الأمريكيّ الَّتي تمَّ فيها استخدام منهج التّعليم بالكلمات (Word Method) على الإطلاق حصريًّا منهجًا للقراءة.

وتمثَّلت الصّورة المبكرة من هذا المنهج «في تقديم الأطفال لقراءاتهم الأولى من خلال كُتب المطالعة، إلَّا أنَّه سرعان ما عاد التَّعليم إلى مناهجه التّراثيَّة مُطالِبًا الأطفال بتهجي كلمات وُضِعت قبل قصّة» (Monaghan & Barry, 1999, p. 21).

وفي الصّورة المتأخرة من منهج التَّعليم بالكلمات (Word Method) «اكتسب لعدّة أسباب مختلفة شعبيَّةً جديدة في ثمانينيّات القرن التّاسع عشر. وقد أشار صعوده إلى

حدوث تغيّير جذريّ في تعليم القراءة الأمريكيَّة؛ فأصبحت الصَّوائت (Vowels) تشغل مكانًا خلفيًّا أو متأخرًا في بداية تعليم القراءة على الأقل، وخرجت بذلك عن المناهج السّابقة الَّتي لم تقتصر على الانتقال من الجزء إلى الكل، ومن الحرف إلى الكلمة، وإنَّما انتقلت إلى الكلمة عبر المقطع الَّذي يتوسط بين الحرف والكلمة؛ فقام مؤلفو كتاب التّهجئة ومؤلفو كُتب النّصوص الصّوتيَّة بتقسيم الكلمات إلى مقاطع ... وقد سلَّمُوا بأهمّيَّة هذا الأمر وفائدته في تمكين الأطفال من فكِّ شفرة الكلمات غير المألوفة» (Monaghan & Barry, 1999, p. 30).

وثمّةَ دراسةٌ رائدة لكاتل (Cattell) عام ١٨٨٥ تؤيد الأفكار الجديدة في تعليم المهارتين بالكلمات، وقد أوضح أنَّه في وحدة زمنيَّة معيَّنة يمكن أن تُدرَك أصوات قليلة للحرف لا يتعلق بعضها ببعض، إلَّا أنَّه في الوحدة الزمنيَّة نفسها يمكن أن تُدرَك كلمات تحتوى على حروف أربعة أضعاف الحروف الأولى، ويُقرِّر سميث بخصوص هذه الفترة أنَّها الفترة الَّتي دعم فيها المؤلفون والنّاشرون منهج التّعليم بالكلمات في تاريخ أمريكا بوصفه منهجَ تعليم للقراءة (Smith, 1963, p. 191).

ويمثِّل منهج التّعليم بالكلمات (word method) منهجًا تحليليًّا؛ لأنَّه يبدأ من الكُلِّ المركّب ليصل إلى الأجزاء المكونة له، وتتلخَّص مزاياه عند بعض أنصاره في مناسبته لاهتمام الأطفال الصِّغار الأساسيّ بمعاني الكلمات أكثر من شكلها، وتشجيعه لاكتشاف الأطفال بأنفسهم علاقات الأصوات بالحروف، وتقوية اهتمامهم بالكلمات، وتجنُّبه لمشاكل تركيب الأصوات معًا، وتوفيره أكبر قدر من ممارسة «القراءة من خلال الكلمات»، ومشاركته بشكل مباشر في تعلُّم الكلمات وصيرورتها كلماتٍ مكتوبةً مألوفةً للمتعلم» (Hildreth, 1958, p. 341).

وقد دعم هذا الاتجاه تأثير كاتل (Cattell) وغيره من علماء النّفس الَّذين استعانوا بالنّتائج الَّتي توصَّلوا إليها في الجزء الأخير من القرن التّاسع عشر. لقد وجَّهُوا ضربةً قاصمةً لطريقة الأبجديَّة وقدَّموا الدَّعم للحركة الجارية بالفعل لإحداث ثورة في مناهج تدريس القراءة. وكانت الفكرة الأقدم هي أنَّ الكلمات تُقرَأ عن طريق زيادة الحروف. وقد تبيَّن بوضوح من خلال نتائج علماء النّفس أنَّ هذا ليس هو الحال؛ فإنَّ الكلمات يمكن أن تُقرَأ عندما لا يكون هناك وقت لتجميع حروفها كلها» (Furness, 1957, pp. 72-74.).

ومن أوَّل الأعمال الَّتي صدرت وَفْق هذا المنهج - وهو الكشف الَّذي أثَّر في مناهج تعليم القراءة والكتابة- كتابا القراءة لبومستيد (Bumstead) وويب (Webb) اللذان قاما على أساس هذه الفكرة، وصدرا في عامي ١٨٤٠ و١٨٤٦ على الترتيب، واستبدلت العديدُ من المدارس في أمريكا منهج تعليم القراءة والكتابة بالكلمات (Word Meth-od)- الَّذي دعا إليه هذان المؤلفان- بالمنهج الصّوتيّ (Phonic Method) (Smith, 1955, pp. 73-80).

- **منهج تعليم القراءة بالقصّة والجملة** (Story–Sentence Method):

يركّز «منهج الجملة» على الفكر أو الفكرة، ثم الكلمات الفرديَّة؛ فهو يرى أنّ القراءة التّمهيديَّة يجب أن تهتم بوحدات التّفكير الكبرى من الكلمات» (Smith, 1955, pp. 73-80).

ويتم في «منهج القصّة» تدريس قصّة ذات قيمة ثقافيَّة، مع تكرارها كاملة عددًا من المرّات حتى يعرفها الأطفال تمامًا. ثم يتمّ تقسيم القصّة إلى أجزاء وكلمات وعبارات وُضعت في الحسبان» (Gritzner, 1941, p. 300). ويبدأ هذا المنهج بالقراءة بواسطة هذه القصص الشّعبيَّة من خلال عدّة أمور، وهي: (١) سرد القصّة، (٢) تمثيلها مسرحيًّا، (٣) عمل على السّبورة، (٤) تحليلها بالترتيب إلى مجموعات، وجمل، وكلمات في مجموعات، وكلمات مرئيَّة، وصوتيات، (٥) القراءة من الكتاب ١٩٢٥» (Smith, 1955, pp. 73-80).

دخل هذا المنهج حيّز الاستخدام العام بين عامي ١٨٧٠ و١٨٩٠، إلى حدٍّ كبير من خلال جورج ل. فارنهام (George L. Farnham) في المدارس الحكوميَّة في بينغهامتون (Binghamton). ونيويورك. أشار فارنهام (Farnham)، الَّذي أُطلِق عليه أقرب صليبي لهذه الحركة التّحليليَّة الجديدة، إلى أنَّ الجملة بدلًا من الكلمة هي وحدة الفكر، وبالتّالي فهي الوحدة الطّبيعيَّة للقراءة (Furness, 1957, pp. 72-74 & Smith, 1934, p. 140). أدى منهج الكلمة أيضًا إلى منهج القصّة. تمَّ تطوير هذه الأساليب التّحليليَّة (الكلمة، والجملة، والقصّة) بالتزامن مع الأنظمة الصّوتيَّة، وتمَّ التّأكيد عليها خلال العقد الثّاني من القرن العشرين» (Furness, 1957, pp. 72-74).

ويرجع هذا المنهج إلى أن النَّاس في عقد التّسعينيَّات من القرن التَّاسع عشر قد بدأت تُشكِّك في طريقة الكلمة. لماذا لا تُستخدَم أكثر من كلمة في وقت واحد؟ لماذا لا تكون الجملة؟ ولماذا ليست قصّة كاملة؟ في هذا الوقت، بدأ أنصار هربرت (Herbart) الجُدد ينشرون نظريتهم بشأن التّعليم. لقد زعموا أنَّ التّعليم يجب أن يكون ثقافيًّا وأخلاقيًّا؛ لذا يجب استخدام القصص ذات القيمة الأدبيَّة لتنمية الطّفل بطرق عديدة. وهكذا جاءت «الدّجاجة الحمراء الصّغيرة»، و»الخنازير الثّلاثة الصّغيرة». كانت طريقة المرافقة (التّحضير، العرض، المقارنة، التّجريد، التّعميم، التّطبيق) تدرب الأطفال في معظم الأحيان على القراءة بطلاقة، ولكن سرعان ما اشتكى معلمو الصَّف الأعلى من أنَّ الأطفال لا يستطيعون التّهجئة جيدًا، ثم ظهرت طُرق وأساليب أكثر لتدريس القراءة الأوليَّة» (Gritzner, 1941, p. 300)، كما ظلَّ منهج التّعليم بالقصّة والجملة (Story-Sentence Method) مُستخدَمًا على نطاق واسع إلى عام ١٩٢٥» (Smith, 1955, pp. 73-80.).

لقد صار التَّركيز شديدًا نحو عام ١٩٠٠ على إتقان آليات التَّعرُّف إلى الكلمات والقراءة الشّفهيَّة بطلاقة. وازدادت قوّةً - في الوقت نفسه- القوى الَّتي تميل نحو القراءة بوصفها عمليَّة تحليليَّة. وأدى توسيع منهج التّعليم بالكلمات (word method) إلى تطوير منهج التّعليم بالجملة (Furness, 1957, pp. 72-74.). كما أنَّه «بحلول عام ١٩٢٠، كانت الثّورة ضدّ التّعليم بمنهج القصّة ومنهج الصّوتيّات على قَدمٍ وساق، وكان المنهج يتغيّر للوصول إلى المواقف والمهارات المتعلّقة بفهم واضح وسريع في القراءة الصّامتة. في السّنوات الَّتي تلت عام ١٩١٨ مباشرة، وجدنا أنَّ جمهور المدرسة قد تحوَّل إلى تركيز مختلف تمامًا، وهو تطوير النّوع النّفعيّ من قدرة القراءة أو المهارة في قراءة صامتة شاملة سريعة، تهدف إلى إعداد الأطفال للتعامل مع الكتلة الكبيرة من المواد العمليَّة الَّتي كنَّا مُحاطين بها» (Gritzner, 1941, pp. 299- 300.).

ولا نستطيع في نهاية هذه الدِّراسة المسحيَّة إلَّا أن نشير إلى أنَّ النّموذج الأمريكي قد شهد ثراء وتنوُّعًا، وثورة في التّعليم بصفة عامّة، وفي تعليم مهارتي القراءة والكتابة بصفة خاصَّة ابتداءً من أواسط القرن العشرين؛ وهو الأمر الَّذي يستلزم أن تكون دراستُه في بحث مستقل لاحق لهذه الدّراسة التّأسيسية الَّتي لا يمكن تجاوزها إلى ما بعدها حفظًا على اكتمال الصّورة.

المراجع:

1. A history of reading instruction in the United States", https://www.sutori.com/story/a-history-of-reading-instruction-in-the-united-states--G2xrJGpahKbig2y5whq5VomQ
2. approach. 2019. In oxforddictionaries.com. Retrieved 2019-03-20, from https://en.oxforddictionaries.com/definition/approach.
3. Bloom, B. S., Englehart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwahl, D. R. A. (1956). Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook 1: Cognitive Domain. New York: David McKay.
4. Bishop, Ashley & Bishop, Sue (2009). Teaching Word Analysis Skills, Shell Education.
5. Bloomfield, Leonard (1935). Language, London: George Allen & Unwin LTD.
6. Cantrell, S. (1998). Effective Teaching and Literacy Learning: A Look inside Primary Classrooms. The Reading Teacher, 52(4), p. 370. Retrieved from http://www.jstor.org/ stable/20202078
7. Clark, M. M. Young (1976) Fluent Readers. London: Heinemann Educational.
8. Durkin, D. (1966) Children Who Read Early. New York: Teachers College Press.
9. Emans, R. (1968). History of Phonics. Elementary English, 45(5), 602-608. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/41386374
10. Flynn, Naomi and Stainthorp, Rhona (2006). The Learning and Teaching of Reading and Writing, Chichester: Whurr Publishers Limited.
11. Freedman, Lawrence (2013). Strategy. Oxford University Press. ISBN 978-0-19-932515-3.

12. Furness, E. (1957). Revolution in Reading Instruction. The Clearing House, 32(2), pp. 72-74. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/30196855.

13. Glavin, Chris (2014-02-06). "History of Reading Education in the U.S. | K12 Academics". www.k12academics.com. Retrieved 2019-03-19.

14. Goldin, Claudia (1999). "A Brief History of Education in the United States". Cambridge, MA. doi:10.3386/h0119.

15. Gray, William S. (1969). The teaching of reading and writing: An international survey, (Monographs on fundamental education, 10), UNESCO; 2nd edition.

16. GRITZNER, F. (1941). The Trail of Reading Methods. The Journal of Education, 124(9), pp. 299-300. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/42850360.

17. Guy L. Bond and Miles A. Tinker (1957) Reading Difficulties: Their Diagnosis and Correction. New York: Appleton-Century-Crofts, Inc.

18. Haigh, R. (1985). Planning for Computer Literacy. The Journal of Higher Education, 56(2), 161-171. doi:10.2307/1981664.

19. Hamp, Eric P. (1966). A Glossary of American Technical Linguistic Usage, 1925- 50, USA: Spectrum Publishers.

20. Hildreth, Gertrude. (1958). Teaching Reading. New York: Holt, Rinehart & Winston.

21. History of Reading Instruction, https://www.thephonicspage.org/On%20Phonics/ historyofreading.html

22. Kintgen, Eugene. (1988) "Literacy Literacy", Visible Language, Vol. XXII, No. 2/3, pp. 149-168.

23. Lanham, R. (1995). Digital Literacy. Scientific American, 273(3), 198-200. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/24981795

24. Maley, D. (1987). Technology Literacy as a Major Thrust for Technology Education. The Journal of Epsilon Pi Tau, 13(1), 44-49. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/43602937

25. McGUFFEY, WILLIAM H. (1846) McGuffey's Newly Revised Eclectic Spelling Book. Cincinnati: Winthrop B. Smith.

26. McGUFFEY, WILLIAM H. (1849) McGuffey's Newly Revised Eclectic Fourth Reader. New York: Clark, Austin & Smith.

27. Media Literacy Definition Matrix." Leadership Summit Toolkit 2007 30 Sep 2008. http://www.setda.org/web/guest/toolkit2007/medialiteracy/definitionmatrix.

28. Method. 2019. In Merriam-Webster.com. Retrieved March 20, 2019, from https://www.merriam-webster.com/dictionary/method

29. Monaghan, E. Jennifer; Barry, Arlene L. (1999). Writing the Past: Teaching Reading in Colonial America and the United States, 1640-1940. The Catalogue.

30. Olsen, A. (1963). Phonics and Success in Beginning Reading. Journal of Developmental Reading, 6(4), 256-260. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/40015949.

31. Paul Witty. (1949) Reading in Modern Education. Boston: D. C. Heath and Co.

32. POLLARD, R. (1896). PRIMARY READING. The Journal of Education, 44(23 (1106)), pp. 399-399. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/44050911.

33. Qualifications and Curriculum Authority (1998). Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools, Great Britain: Qualifications and Curriculum Authority.

34. Quentin R. Skrabec, Jr. (2009) William McGuffey: Mentor to American Industry, USA: Algora Publishing.
35. Regents of the Deseret University. (1868). The Deseret Second Book.
36. Saussure, Ferdinand de (1959). Course in General Linguistics, New York: McGraw- Hill Book Company.
37. Simpson, J. M. Y. (1994). "Writing: principles and typology", edited in Encyclopedia of Language and Linguistics, Vol. 9, edited by Asher, Oxford: Pergamon Press, pp. 5038- 47.
38. Smith, N. (1955). Phonics in Beginning Reading: Review and Evaluation. The Reading Teacher, 9(2), pp. 73-80. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/20196894.
39. Smith, Nila B. (1934). American Reading Instruction. New York: Silver, Burdett, and Co.
40. Smith, Nila B. (1963) Reading Instruction for Today's Children. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
41. Smith. N. B. (1965). American Reading Instruction. Newark, Delaware: International Reading Association.
42. Stages and Types of Literacy (1991). Journal of Reading, 34(7), 567-567. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/40014588
43. Sutori (2019). https://www.sutori.com/story/a-history-of-reading-instruction-in-the-united-states--G2xrJGpahKbig2y5whq5VomQ
44. Teale, W. (1982). Toward a Theory of How Children Learn to Read and Write Naturally. Language Arts, 59(6), 555-570. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/41404060
45. Tobin, C. (1983). Developing Computer Literacy. The Arithmetic Teacher, 30(6), 22-60. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/41190615.

46. Torrey, J. (1969). Learning to Read Without a Teacher: A Case Study. Elementary English, 46(5), 550-658. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/41386540.

47. Visual Literacy." AT&T/UCLA Initiatives for 21st Century Literacies 06/20/2002 20 Sep 2008 http://www.kn.pacbell.com/wired/21stcent/visual.html.

48. Ward, Edward G. (1907). The Rational Method in Reading, California: University of California Libraries.

49. Whaley, W., & Kibby, M. (1980). Word Synthesis and Beginning Reading Achievement. The Journal of Educational Research,73(3), pp. 132-138. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/27539735.

50. WINSHIP, A. (1896). HORACE MANN. The Journal of Education,43(15 (1073)), pp. 247-247. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/44047651.

51. Yoram Eshet-Alkali and Yair Amichai-Hamburger (2004). Experiments in Digital Literacy, Cyberpsychology & Behavior Volume 7, Number 4, 2004 © Mary Ann Liebert, Inc., pp. 421-9.

الفصل الثالث

تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين في دولة فنلندا

د. حنان بنت ونيس الرّبيع
أستاذ مناهج وطرق تدريس اللُّغة العربيَّة المساعد في جامعة الجوف

المُقدِّمة:

تتمتَّع فنلندا بنظام تعليميّ ممتاز، ربما من بين أفضل النُّظم التّعليميَّة في العالم؛ وذلك لوجود بعض الخصائص الَّتي تجعل نظامَ التَّعليم الفنلندي فريدًا وجذَّابًا عالميًّا ومُنافِسًا دوليًّا بسمعة ممتازة، وهو ما خلق الطلب الكبير والاهتمام بالتَّعليم الفنلنديّ من قِبل العديد من البلدان في العالم Hadid,2013.p3)).

أدركت فنلندا أنَّ التّعليم يزيد المعرفة ويطوِّر المهارات، ومن ثَمَّ يؤثِّر إيجابًا على إنتاجية العمل، وأنّ ارتفاع هذه المعرفة والخبرة يُسهم في زيادة رأس المال الثّقافيّ والعلميّ للمجتمع؛ من هنا رأت فنلندا ضرورة تطوير منظمة فاعلة لكافة مراحل التّعليم من الطفولة المبكرة إلى التّعليم العالي، والبدء بعمليَّة الإصلاح الَّذي يتم تنفيذه بمستوى عالٍ من خلال مشاركة الجهات الفاعلة المحليَّة (Lajoie,2015.p111).

ارتكزت فنلندا في مسيرتها على نَشْر المدارس والجامعات في مختلف أنحاء الدّولة، وجعلت التّعليم إجباريًّا في السّنوات التّسع الأُوَل، ومنحت المدارسَ الصّلاحيَّةَ التّامة في انتقاء الكتب المدرسيَّة طالما أنَّها ملتزمة بالإطار العام الَّذي وضعته الوزارة، وبذلك قدَّمت فرصًا متكافئة للأطفال عن طريق الحصول على تعليم مجانيّ متميز (Kop,2017.p17).

وتؤكِّد الإحصائيات أنَّ الفنلندي لا يسبقه أحدٌ في العالم من حيث مستوى القراءة والكتابة، فكان عام ٢٠٠٠ خيرَ دليل على النّجاح الَّذي حقَّقه المعلِّم الفنلندي؛ حيث أسفرت النّتائج الدّوليَّة للبرنامج الدّوليّ لتقويم الطّلبة (PISA) الَّذي تنظّمه منظّمة التّعاون الاقتصاديّ والتّنمية عن تفوُّق الفنلندي في مجالات العلوم والرّياضيات والقراءة والكتابة (Chung ,2008.p18).

نظام التَّعليم في فنلندا:

من أهمِّ المبادئ في التّعليم الفنلندي هو تمتُّع كافة أفراد المجتمع بحقِّ الوصول المتكافئ للتعليم والتّدريب العالي الجودة، بغض النَّظر عن أصلهم العرقيّ أو العمر أو الموطن أو الوضع الماديّ أو اللُّغة الأُم. كما تهتم الحكومة الفنلنديَّة برسم الأهداف العامّة للتعليم وتحديد الوقت الزّمني الَّذي يجب أنّ يقضيه التّلميذ في دراسة المواد المختلفة، إذ يُقرِّر المجلس الوطني للتعليم التَّابع لوزارة التّعليم والثّقافة أهدافَ ومحتويات التّعليم

في مواضيع مختلفة، ويتم تضمينها في المناهج الدّراسيَّة. كما تحصل المدارس على تمويلها من السّلطات المحليَّة أو مجالسّ البلديَّة المشتركة؛ حيث تتقاسم الدّولة والسّلطات المحليَّة مسؤوليَّة تمويل التّعليم، ولا تختلف معظم المؤسّسات الخاصّة عن تلك الَّتي تتلقى تمويلًا حكوميًّا، فهي تلتزم بالمناهج الوطنيَّة ومتطلّبات التّأهيل إلى جانب التّمويل الحكوميّ ((Koikkalainen, Lyytinen, Nieminen, Richardson, Rönnholm, (Sulkunen,2016.p5)).

فالتَّعليم في فنلندا إلزاميٌّ مجانيٌّ لجميع المراحل بدءًا من مرحلة ما قبل الابتدائيّ إلى التّعليم الجامعيّ، كما يتم توفير المواد المدرسيَّة والوجبات المدرسيَّة، وفي بعض الحالات يتم تأمين وسائل النّقل مجانًا للتلاميذ المقيمين بعيدًا عن المدرسة.

وللحديث أكثر عن طبيعة نظام التّعليم في فنلندا، فسيتم تناوُل المراحل التّعليميَّة على النّحو الآتي:

مرحلة التّعليم ما قبل التّعليم الإلزامي:

تكفُل المبادئ التّعليميَّة في فنلندا حقَّ كلِّ طفل الالتحاق في مرحلة الطفولة المبكّرة، ويتمّ ذلك في مستوى رياض الأطفال أو ضمن مجموعات صغيرة. ويُسمَح للأطفال عند بلوغهم ٦ سنوات بالالتحاق بالتّعليم قبل الإلزاميّ، وهي مرحلة مجانيَّة واختياريَّة للأطفال تستمر لمدّة عام واحد فقط. ويكتسب الأطفال في دور رعاية الأطفال في فنلندا المهارات الأساسيَّة والقدرات، بما يتلاءم مع احتياجاتهم الفرديَّة للنمو، واحتياجات تلميذ المجتمع، وتوفير الفرص الممكنة لهم للاكتشاف والبحث والتّنقيب والتّعاون مع زملائهم لتأدية مهام مشتركة، وتطوير المهارات الاجتماعيَّة لديهم، وتدريبهم على إيجاد حلول للمشكلات بأنفسهم، وتنمية قدراتهم الفكريَّة واللُّغويَّة، والتّعلُّم من خلال اللّعب (Lau,2015.p16).

مرحلة التّعليم الإلزاميّ (الأساسيّ):

يلتحق الطّفل في التّعليم الإلزاميّ عندما يبلغ سبع سنوات ويستمر لمدة تسع سنوات، وتتولى السّلطات المحلّيَّة مهمّة توفير أماكن للدراسة، بحيث تكون قريبةً من منزله، وتبدأ العام الدّراسيَّة على مدار ١٩٠ يومًا من منتصف أغسطس إلى بداية يونيو،

ويدرس التّلميذ طوال أيام الأسبوع بواقع ١٩ -٣٠ حصّة أسبوعيًا، ويعتمد ذلك على المستوى وعلى عدد المواد الاختياريَّة المحدَّدة (Tang, Kikas, Pakarinen, Lerkka-nen, Muotka and Nurmi,2017.p151).

ويقوم معلّم الصّف بتدريس الصّفوف من الأوَّل حتى السَّادس، في حين يتولّى تدريس الصّفوف من السّابع حتى التّاسع معلّمون متخصّصون في كل مادّة (Lau,2015.p17)، ولا تُقدِّم المدارس الفنلنديَّة للطلبة الكتبَ الدّراسيَّة فحسب، وإنَّما تُقدِّم لهم كلَّ ما يحتاجونه من أدوات تعليميَّة؛ كالأقلام والدّفاتر، إلى جانب توفير وسائل النّقل المجانيَّة ذهابًا وإيابًا إلى المدرسة.

مبادئ وأهداف السّياسة التّعليميَّة في فنلندا:

يتضح من النّظرة العامّة السّابقة عن نظام التّعليم في فنلندا أنَّها قد تفوَّقت في التّعليم، ويرجع ذلك إلى أنَّها اعتمدت جملةً من المبادئ الَّتي يذكرها هونكاسالو (Honkasalo,2016.p6)، وهي:

١. مبدأ الإنصاف والكفاءة، الَّذي اعتُبر مهمة تربوية واجتماعية وطنية، حيث اتّسم التّعليم في فنلندا بأنَّه يهدف إلى إيجاد متعلِّم فاعل منتج في مجتمعه قادر على مواجهة الحياة.

٢. توفير فرص التّعليم المجاني لجميع الأفراد بصرف النّظر عن أصلهم العرقي أو العمر.

٣. تقديم الدّورات التّدريبيَّة للمعلِّم في أثناء الخدمة؛ حيث يعتبر المعلّمون الفنلنديون أنَّ التّدريب في أثناء الخدمة شيءٌ مفيدٌ لهم؛ لذا يشاركون فيه بفاعليَّة.

٤. المرونة والحرّيَّة التّعليميَّة للمدارس، واستقلاليَّة كبيرة للمعلِّمين المستقبليين في حدود المناهج الدّراسيَّة، وتوفير الدّعم والإرشاد والتّوجيه للطلبة؛ ليستطيعوا تقديم أفضل أداء متوقَّع منهم، ويتخذوا قرارات سليمة فيما يختصُّ بأمور حياتهم المهنيَّة والدِّراسيَّة.

٥. أسباب تتعلّق بجغرافيَّة المدارس والتّغطية الجيّدة، وتوفير التّعليم الأساسي في المناطق النّائية.

٦. تقليص ساعات التّدريس بين (٤-٧ ساعات في اليوم) خلال ١٩٠ يومًا دراسيًّا في العام، والتّعليم في مجموعات صغيرة من التّلاميذ، وعدم إرهاق الطّلبة بالواجبات المنزليَّة، كما أنَّ التّلميذ لا يحتاج إلى تلقي دروس تقوية بعد المدرسة.

كما يستوحي التّعليم في فنلندا فلسفتَه وأهدافَه من طبيعة المجتمع الفنلنديِّ واحتياجاته وما يتعرض له من تحدّيات؛ وعليه يرتكز التّعليم الفنلنديُّ في فلسفته على عدد من النّقاط الَّتي أوردها ساهلبيرج (Sahlberg,2012.p22):

١- تحقيق الجودة في التّعليم من أجل تحسين حياة الطّلبة، وتزويدهم بالمهارات اللازمة لتحقيق حياة مثاليَّة.

٢- تكوين المواطن العالميّ الَّذي يهتم بقضايا مجتمعه الأوروبي والدوليّ بشكل فاعل، ويحافظ على هويته الوطنيَّة.

٣- ضمان التّعلّم مدى الحياة بهدف تشجيع التّعلّم الذّاتي، وهو ما يهدف لتحقيق ما يأتي:

- تنمية قيم المواطنة عن طريق غرس القيم الإنسانية الحميدة، الَّتي تحثُّ على التّسامح والعدالة وقبول الرّأي المخالف ورفض العنف والتّعصُّب مع التّمسُّك بالهويَّة الثّقافيَّة وعدم التّخلي عنها.

- إعداد الطّلبة وتطوير مهاراتهم المتعلّقة بسوق العمل، ليكون لهم دور فعَّال في تحقيق التّنمية الاقتصاديَّة؛ ومن ثَمَّ تحقيق السّعادة والرّفاهيَّة للمجتمع.

ومن أجل الحفاظ على مستوى التّقدُّم في مجال التّعليم ما زالت دولة فنلندا تُركِّز على صياغة الخطط والأهداف الَّتي تصبُّ في تطوير بعض الجوانب الَّتي يتطلبها القرن الحادي والعشرون في مجال التّعليم، وهي ما ذكره (Honkasalo,2016.p11):

- تطوير بيئات التّعلُّم من خلال توظيف مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

- تعزيز دور كل من التّعلُّم الرَّسميِّ وغير الرَّسميِّ.
- تطوير المناهج الدّراسيَّة وتضمينها مهارات التّفكير النّاقد، والحدُّ من الحفظ والتّلقين وحشو أدمغة الطّلبة.
- إعداد التّلاميذ للتكيُّف والنّجاح في بيئة العالم القائم على العولمة.
- التّركيز على تطوير كفاءات التّلاميذ اللازمة لسوق العمل، وفهم ريادة الأعمال.
- تشجيع ودعم الطّلبة ذوي المهارات والقدرات الخاصّة.

تجربة فنلندا في تعلُّم القراءة والكتابة:

أدركت فنلندا أنَّ التّعليم هو السبيل الأمثل لتحقيق التّنمية المستدامة، وهو الوسيلة الصّحيحة لتنمية شخصيَّة التّلميذ؛ لذا قامت بأخذ زمام المبادرة لتحويل المجتمع إلى مجتمع معرفيّ؛ من خلال تقييم نظام التّعليم من حين لآخر، وتنمية الوعي الثّقافيّ والمعرفيّ لدى الطّلبة، والبحث عن وسائل مبتكرة حديثة لتحفيزهم على التّعلُّم من خلال أنشطة القراءة والكتابة بأساليب حديثة ومشوِّقة وتقديم مناهج دراسيَّة ذات مضمون متميّز، إيمانًا منها بأهمّيَّة تسليح الطّلبة بأدوات المعرفة من خلال إكسابهم المهارات الأساسيَّة في القراءة والكتابة وصولًا إلى صناعة المعرفة الَّتي تعدُّ ثالثَ عناصر الدّخل القومي في أوروبا(Bouhedjam,2015.p1).

نظرت فنلندا إلى عملية القراءة والكتابة على أنَّها من محاور اللُّغة الرَّئيسة في حياة الأطفال، والَّتي تبنى من خلال السّنوات الأولى في حياتهم. كما أيقنت أنَّ الطّفل لا ينمو نموًّا سليمًا إلَّا إذا توافرت له بيئة تربويَّة غنيَّة ومليئة بالمثيرات والمنبّهات الَّتي تنسجم وقدراته وطاقاته، وتُسهم في تنمية جوانبه الجسميَّة والنّفسيَّة والاجتماعيَّة والعقليَّة، وهذه البيئة التَّربويَّة هي روضة الأطفال الَّتي يلتحق بها الطّفل في مراحل الطفولة المبكرة؛ حيث يبدأ تعليمه القراءة والكتابة من خلال مشاهدته للألعاب والصّور والأشكال الموجودة في الطّبيعة، مع نصوص تشمل عادةً القصصَ الخياليَّة والقصائد والألغاز، كما يتم تشجيع الأطفال على التَّعلُّم باللعب (Leppanen,2006.p10).

وبذلك أصبحت تنمية مهارات القراءة والكتابة من الوظائف المهمّة لمؤسّسات التّعليم قبل الابتدائيّ في فنلندا، حيث تعدُّ متطلبًا أساسيًّا للتعليم الرَّسميِّ في المدارس الابتدائيَّة، ولا سيما أنَّ الأطفال لديهم الحافز للمشاركة في أنشطة القراءة والكتابة الَّتي يتم تنفيذها في سياقات ذات معنى، من أجل فهم وظائف اللُّغة المنطوقة والمكتوبة؛ وعليه فقد أكَّد المنهج الوطنيّ في فنلندا على ضرورة إشراك الأطفال في التّعليم ما قبل الابتدائيّ في أنشطة القراءة والكتابة وفقًا لقدراتهم من خلال تزويدهم بأنواع مختلفة من المواد المرئية، وإتاحة الفرص لهم للقراءة مع غيرهم من الأطفال أو مع البالغين؛ بهدف توفير بيئة تعليميَّة تساعد على تنمية الثّروة اللُّغويَّة للأطفال في سياق الأنشطة والتَّجارب اليوميَّة (Koikkalainen, et al,2016.p13).

تعلُّم القراءة والكتابة في مرحلة ما قبل المدرسة:

تنبَّهت الحكومة الفنلنديَّة إلى أنَّ مرحلة رياض الأطفال تلعب دورًا بالغًا في تقدُّم الطّفل لغويًّا واجتماعيًّا، إذ إن كلَّ طفل لديه قابلية للتعلُّم، ويُعدُّ النّمو اللُّغويُّ ركيزةً أساسيَّة لنمو الشّخصيَّة بشكل عام، ونمو الحياة العقليَّة بشكل خاص. من هنا يهدف منهج تعليم رياض الأطفال إلى التّنوُّر اللُّغويّ المبكّر لدى الأطفال، إلى جانب اكتساب مهارات القراءة والكتابة. وقد جعلت الحكومة تلك المرحلة غير إلزاميَّة حيث لا يوجد في روضة الأطفال الفنلنديَّة تعليم رسمي لمهارات القراءة والكتابة، ولا يُتوقَّع من الأطفال تعلُّم القراءة أو التّهجئة خلال عام الرّوضة، إلَّا أنَّ فنلندا تنتظر من الأطفال أن يطوِّروا تنوُّرًا لغويًّا مبكرًا يتضمن المبدأ الهجائي، والوعي الصّوتيّ، وبدايات القراءة والكتابة، وأيضًا قدرات لغويَّة متنوِّعة تزيد من دافعيتهم للتعلُّم، ويتم ذلك من خلال الأنشطة التّدريبيَّة المشوِّقة، والَّتي يجب أن يتلاءم محتواها مع عمر الطّفل ونموه العقليّ واللُّغويّ والنّفسيّ، ويكون مُشجِّعًا لقدراته المعرفيَّة، مما يثير ذلك انتباه الطّفل وتركيزه للمادّة المسموعة (Leppänen,2006.p10).

كما يذكر (Halinen, Harmanen and Mattila,2015.p143) أنَّ الأهداف الَّتي يهتم التّعليم الفنلندي بتعزيزها من تعليم القراءة والكتابة للطفل هي تنمية قدراته على القراءة، وتطوير ثروته اللُّغويَّة، وإكسابه جملةً من القيم والأخلاقيات المناسبة لثقافة مجتمعه، كما تسهم في تطوير معارفه وإعداده للمراحل القادمة.

ومن هنا تتمثَّل مهمّة التّعليم ما قبل الابتدائيّ في دعم تطوير عمليَّة تعلُّم القراءة والكتابة للأطفال بالتَّعاون مع أولياء أمورهم، بحيث يتمُّ تشجيع الأطفال على استكشاف واستخدام أنواع وأشكال مختلفة من النّصوص ليتعلَّموا كيفية التَّعبير والتَّفاعل والتَّعامل مع الأفكار والعواطف الَّتي تثيرها هذه النّصوص، وفي الوقت ذاته يصبح هؤلاء الأطفال أكثر تنظيمًا عند اكتساب معانٍ جديدة.

وحين تنبَّهت فنلندا إلى أن السَّبب الكامن وراء ضعف التَّحصيل الدّراسيِّ لدى الطَّلبة يرجع إلى ضعف قدرتهم على التَّعبير عما يدور في أذهانهم، أو ضعف استيعابهم لما يقرؤون بسبب ضعف مهارات القراءة والكتابة الَّتي تحتاج إلى تطوير؛ جاء اهتمام دولة فنلندا بالعمليَّة التّعليميَّة في مراحلها المبكِّرة حرصًا منها على تجويد مخرجات التَّعليم عن طريق تحديث مناهج الصّفوف الأوّليَّة، مشيرةً إلى أنَّ تعلُّم القراءة والكتابة يُعتبر الرّكيزة الأساسيَّة الَّتي تعتمد عليها مهارات القراءة والكتابة الَّتي ينبغي أن يتعلمها الطّلاب ويتقنوها منذ بداية مراحل التّعليم المبكرة؛ نظرًا لما تحمله هذه المهارات من أهمّيَّة بالغة تنعكس على قدرتهم على التَّعبير عن أفكارهم في مختلف الموضوعات (Lep-panen, Nieme, Aunola and Nurmi ,2006.p9).

تعلُّم القراءة والكتابة في مرحلة التّعليم الأساسيِّ (الابتدائيّ):

تفرض القوانين الفنلنديَّة ضرورةَ تعليم المرحلة الابتدائيَّة القراءة والكتابة من خلال الطّريقة الأبجديَّة الصّوتيَّة، وهي من أنجح الطُّرق لتعلُّم القراءة والكتابة؛ حيث يكون تعلُّم المقاطع الصَّوتيَّة أمرًا مهمًّا، وهو ما يجعل عملية اكتساب القراءة والكتابة متوازيةً. وتعتبر الخطوة الأولى لتعلُّم القراءة وعي الطّلبة بأنّ المفردات تتكوَّن من جملة أصوات أو صوتيّات؛ حيث يصبحون قادرين على ربط الحرف مع صوته، ويُخصَّص لذلك ٦ ساعات و٧ ساعات في الأسبوع خلال العامين الدراسيين الأولين، وهو ما يعني أنَّ التّلميذ يحتاج إلى ستة أشهر للتقدُّم من خلال جميع الأصوات الفنلنديَّة القياسيَّة، وبعد إتقان بعض الحروف والأصوات يتمُّ تعليمهم مزجَ الأصوات لتكوين الكلمات أو ما يُسمَّى «بتكوين المقاطع» وتجميعها بهدف تكوين المفردات، ومن ثَمَّ التُّعرُّف على الكلمات المكتوبة الَّتي تُسمَّى «بفك الرّموز»، ويكمن الهدف الأخير من القراءة

في تعليم الطّلاب فهم المادّة المقروءة (Garbe, Lafontaine, Shiel, Sulkunen and Valtin,2015.p27).

وعليه يتضح مدى اهتمام فنلندا بتعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائيَّة؛ وذلك من خلال استخدام إستراتيجيّات لتعزيز فهم القراءة وتعلُّم قواعد إنشاء النّص، كإستراتيجيّات الرّبط الَّتي يستخدم القارئ فيها معارفه الخاصَّة لتساعده على فهم النصِّ مستخدمًا هذه الطّريقة في التّفكير والتّنبؤ، حيث يستخدم فيها القارئ النّصّ أو الصّور أو خبراته السّابقة في التّنبؤ بما هو لاحق في القصّة أو النّصّ قبل قراءة النّص أو في أثناء القراءة، مع مراعاة تعديل تصويب الفهم أولًا بأوّل في حال جاءت الاستنتاجات مخالفةً لما هو موجود في النّصّ؛ والتّساؤل حيث يضع القرَّاء أسئلتهم واستفهاماتهم الخاصّة حول النّصّ ويجيبون عنها بأنفسهم من خلال قراءة النّصّ، وهو ما يُعمِّق فهمهم له؛ والمراقبة في هذه الإستراتيجيَّة حين يتوقف القارئ في أثناء القراءة ليتحقق من ترابط الأحداث، ويعرف متى يختل المعنى؛ والتّصوُّر وهنا يضع القارئ صورة ذهنيَّة لما في النّصّ؛ والتّلخيص، وفي هذه الإستراتيجيَّة يتعرّف القارئ على أهم الأفكار في النّصّ ويعيد صياغته بأسلوبه الخاصّ، وذلك من الصّف الثّالث إلى الصّف الخامس، كما يتمُّ التّركيز في تعليم القراءة بشكل أساسيّ على فهم النّصوص من خلال تدريبهم على تنمية مهارات الفهم، وهو ما يجعل عملية الاستدلال وتقييم النّصوص المكتوبة أمرًا سهلًا بالنّسبة للتلاميذ (Leppänen,2006.p10-11).

ويُعقِّب (Halinen, et al,2015.p144) أنَّه في الصّفين الأوّل والثّاني في مدارس فنلندا يتمُّ توجيه الطّلبة لتطوير عمليَّة تعلُّم القراءة والكتابة من خلال منحهم فرصًا لتفسير وإنتاج وتقييم أنواع عديدة من النّصوص المناسبة لأعمارهم، والَّتي تُتيح لهم إمكانيةَ التَّعبير عن ذاتهم استنادًا إلى نهج متعدّد الحواس وشامل، ومنح الطّلبة الكثير من الفرص لطرح الأسئلة والتَّعبير عن الحكايات وإخبار القصص وإظهار وجهات نظرهم ومشاركة تجاربهم باستخدام العديد من أدوات ووسائل التعبير، وبهذا تتطوَّر مهارات القراءة والكتابة الأساسيَّة، ويصبح التّلاميذ أكثر طلاقةً وإتقانًا لتلك المهارات.

إستراتيجيات التدريس في تعلُّم القراءة والكتابة:

إنَّ استيراتيجيّات التّدريس المتّبعة متنوِّعة مراعاة للتمايز والتّباين بين الطّلاب، ومراعاة لتعدُّد الذكاءات، ويحرص المعلِّمون على دمج وسائل التّكنولوجيا الحديثة من الآيباد والحاسوب والتّلفزيون والأفلام والأقراص المدمجة؛ لذلك يستغني الطّلاب في فنلندا عن الحقائب الثّقيلة المضرّة!

يبتعد التَّعليم في فنلندا عن أساليب التّلقين والحفظ، ويهتمُّ بتعليم الطّلاب المهارات الأساسيَّة، وتنمية التّفكير والإبداع والنّقد، وإكساب مهارات التعلُّم الذّاتيّ لمواجهة ظاهرة انفجار المعرفة وتراكمها وتقادُمها، من هنا تأتي حاجة المتعلِّم للتعلُّم الذاتيّ، وللبحث والتّمحيص والغربلة، واتخاذ المواقف والأحكام، والتعلُّم الدَّائم بعد التَّخرُّج.

ولا يُثقل المعلِّمون على الطّلاب، فلا اختبارات ولا امتحانات معياريَّة خارجيَّة مُرهِقة ومُزعِجة، ولا وظائف بيتيَّة مملّة إلَّا ما ندر ولوقت محدود جدًّا، ودور المعلّمين هو تشخيص الطّلاب ومعرفة قدراتهم ومستواهم حتى يختاروا لهم الموادَ والمضامينَ الَّتي تتناسب مع التّشخيص. فالطّالب هو محورُ العمليَّة التّعليميَّة التعلُّميَّة في فنلندا، وهدف التّعليم هو إعداد المتعلِّم للحياة بإكسابه المهارات والمعارف والقيم الَّتي تمكنّه من المساهمة في تقدُّم وطنه ورفاهيته واقتصاده، وليحقِّق نوعيَّة حياة جيّدة مُرضية له ولأسرته وأبناء وطنه.

وقد حرص نظام التّعليم في فنلندا على مراعاة حاجات وميول وقدرات المتعلِّمين منذ طفولتهم الغضّة المبكّرة. وقد لمسنا ذلك في رياض الأطفال الَّتي سعت لتوفير أجواءَ اللّعب والتّسلية والمتعة والحريَّة للصغار، فلا مضامين مُلزِمة حتَّى سنِّ السّابعة وبداية المرحلة الأساسيَّة للتعليم الَّتي يبدأ فيها المتعلّمون عمليَّة التّعلُّم (2016 //:https .(,www.new-educ.com

إنَّ تعليم القراءة والكتابة في المدارس الفنلنديَّة يتطلّب النّظر في حاجات الطّلاب الفرديَّة ونقاط القوّة والضعف فيهم، حتى يمكن تقييم خُطط دراسيَّة فرديَّة، وفي السّنوات الأخيرة كان هناك تأكيد كبير على خَلْق بيئات تعليميَّة متنوِّعة ومناخ تفاعلي مُشجِّع، فكان للمعلّمين مرونة أكبر في تشكيل مجموعات الدّراسة وخلق التّعاون فيما

بينهم. وباختصار، يتميَّز الفصل الدّراسيُّ الفنلندي بروح تعاون عالية، وكل واحد يسهم في بناء المعرفة بشكل جماعيّ (Halinen,2006).

عوامل نجاح تجربة فنلندا في تعليم القراءة والكتابة:

هناك جملة من العمليّات والممارسات الَّتي اتخذتها فنلندا لإصلاح التَّعليم وخاصّة تعليم القراءة والكتابة الَّتي جعلتها نموذجًا يُحتذَى به في الدّول الأخرى، ومن هذه العمليّات ما يأتي:

أولًا- النَّظرة حول مهنة التّعليم:

ينظر غالبية المعلِّمين الفنلنديين إلى عمليَّة التّدريس على أنَّها مهمّة ترتكز حول الاهتمام وبذل الجهود في سبيل تطوير وتعلُم التّلاميذ، ويمكن ملاحظة ذلك من جانبين: الأوّل هو اهتمام المعلّمين بتطوير أنفسهم، والآخر هو رغبتهم في تقديم المساعدة الفرديَّة للتلاميذ وإجراء مناقشة هادفة وجهًا لوجه. ومثل هذه النّظرة تكوَّنت نتيجة وجود عوامل أسهمت في ذلك، منها أن عدم وجود عمليّات تفتيش ومراقبة في المدارس الفنلنديَّة جعل المعلِّمين يشعرون بالحريَّة والمسؤوليَّة حيث يُمكن لكل معلّم تطوير منهج دراسيّ خاص به بناءً على المنهج الأساسيّ الَّذي ينشره المجلس الوطنيّ للتعليم والمناهج الدّراسيَّة الأكثر تفصيلًا الَّتي تعمل بها المدرسة، والَّتي يسهم كل معلِّم في تطويرها وتحسينها، بالإضافة إلى ذلك، يتمتَّع كل معلِّم بحريَّة في اختيار الكتب الدّراسيَّة اللازمة لصفِّه الدّراسيِّ، بالتالي كل هذه الحريَّة تمنح كلَّ معلِّم دورًا نشطًا في المهنة، وهو ما يجعله شديدَ الاهتمام بعمله، ويمنحه فرصة لتطوير خبراته (Malaty,2005.p2).

كما يضيف سينكو (Sinko,2012.p11-15) عوامل أخرى تكمن وراء نجاح المعلِّمين في تعليم القراءة والكتابة، فالمعلمون لهم الحرّيَّة التَّامَّة في:

١. تطوير المناهج الدّراسيَّة للمدرسة.

٢. انتقاء الكتاب النّصيّ وإعداد المواد الخاصّة بتدريسه.

٣. اختيار محتوى القراءة مع تلاميذهم اعتمادًا على اهتماماتهم وقدراتهم ومستواهم في القراءة.

٤. تصميم الاختبارات الخاصَّة بهم.

٥. توضيح كيفية التَّعامل مع المكتبات والشَّراكة والتّعاون مع الآخرين، والبحث عن سُبل لخلق طريقة تفاعليَّة تعاونيَّة للعمل على جميع المستويات في الشَّراكة.

٦. تطوير أساليب وإستراتيجيّات وأنشطة تجذب انتباه الطّلبة وتكون ذات صلة بالمهمة المطروحة، واستخدام نماذج القراءة كالقصص والجرائد والخيال العلميّ والمجلات والقصص المصوّرة والنّصوص التّقليديَّة والنّصوص على الإنترنت.

٧. استغلال روح الاستثارة: مَنْ يقرأ أكثر.

٨. خَلْق روح التَّعاون والعمل الجماعيّ عند أداء مهام القراءة والكتابة.

٩. استغلال وتوظيف وسائل الإعلام الاجتماعيَّة، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات ومقاطع الفيديو.

١٠. تخصيص غرفة لقراءة التّلاميذ في معرض الكتاب.

ثانيًا- الاهتمام ببرامج إعداد المعلِّمين قبل الخدمة وفي أثنائها:

كان يتم إعداد معلمي المدارس الأساسيَّة في فنلندا في كلّيَّات المعلِّمين حتى منتصف السّبعينيّات، في حين يدرس معلمو الإعدادية في الأقسام الخاضعة للجامعات الفنلنديَّة، وبحلول نهاية السّبعينيّات أصبحت كل برامج إعداد المعلِّمين جامعيَّةً، وفي الوقت نفسه بدأ المحتوى العلميّ ومناهج البحوث التّربويَّة بإثراء المناهج التّعليميَّة للمعلّمين، فتعليم المعلِّمين الآنَ قائم على البحوث العلميَّة؛ وهذا يعني أنَّه يجب أن تكون معتمدةً على المعرفة العلميَّة، وتُركِّز في عمليّات التّفكير والمهارات المعرفيَّة المستخدمة في إجراء البحوث (Jakku – Sihvonen,R& Niemi,H 2006).

وكان تعليم القراءة والكتابة من مسؤوليَّة معلّمي المدارس الابتدائيَّة، وبسبب قانون التَّعليم الإلزاميِّ في المدارس الابتدائيَّة لعام ١٩٢١، تمَّ إنشاء مدرسة ابتدائية في كل قرية، وأصبح المعلِّم الأساسي «شمعةً مستنيرةً» للمجتمع بعد ذلك الوقت، إلى جانب الكنيسة، وفي عام ١٩٧٤ تمَّ إنشاء مدرسة في كل مدينة، وتمَّ تحويل تدريب المعلِّمين في المدارس الابتدائيَّة بالكامل إلى الجامعات، وهو ما زاد من الاهتمام بتدريب معلمي المرحلة الابتدائيَّة وتطويرهم مهنيًّا (Malaty,2005.p1).

هذا السَّبب فرض على فنلندا ضرورةَ تطوير طُرق جديدة لتنظيم التَّعليم وفقًا لاحتياجات التّلاميذ والمجتمع. فهناك طلب متزايد على برنامج دراسة أكثر مرونةً للمعلمين من شأنه أن يمكِّن التّلاميذ من مواجهة تحديات المستقبل بطُرق أكثر تنوُّعًا؛ لذلك قامت فنلندا بالقيام بالتطوير المهني للمعلّمين قبل الخدمة في بيئات تعليميّة تُناسب المتغيّرات الجديدة لمساعدتهم على التّكيُّف مع المتطلبات المستقبليَّة، وخلق بيئة تعليميَّة مثالية لإيجاد حلول جديدة للمشكلات القديمة، وخلق الوسائل المناسبة لتعزيز قاعدة المعرفة للمعلمين في القرن الحادي والعشرين (Hansen, Forsman, Aspfors and Bendtsen,2012.p2).

تهتم برامج الإعداد بحصول المعلِّم على مستوى عالٍ من مؤهلات التّعليم، حيث يجب على كل معلّم أن يكون حاصلًا على درجة الماجستير، ويتم تزويده بالمعارف الجديدة بأحدث الأبحاث حول التّعلُّم وعلم التّربية، وإكسابه الكفاءات اللازمة لتطوير تدريسه باستخدام أساليب التّدريس وأساليب البحث العلميّ، كما يجب أن يكون قادرًا على تعليم جميع المواد الدّراسيَّة الَّتي تناسب تخصصه الدّراسيّ (Malaty,2005.p2).

كما يشمل برنامج التّعليم التّحضيري للمعلمين في فنلندا معرفةً بالمحتوى تتعلَّق بالموضوع الفعليّ الَّذي يجب تعلُّمه أو تدريسه، إذ يحتاج المعلِّمون إلى فَهْم ومعرفة الموضوعات الَّتي يدرسونها، بما في ذلك معرفة الحقائق والمفاهيم والنّظريّات المركزيَّة وحتى الإجراءات داخل مجال معيّن، ومعرفة الأطُر التّفسيريَّة الَّتي تنظِّم وتصل الأفكار، والمعرفة بقواعد الإثبات؛ بالإضافة إلى ذلك، يحتاج المعلِّمون المتدرِّبون أيضًا إلى فهم طبيعة المعرفة والاستعلام في مختلف المجالات (Ahokoski, Korventausta, Veermans and Jaakkola,2018.p306).

وهناك ميزة خاصَّة تميِّز تدريبَ المعلِّمين الفنلنديين عن العديد من البلدان الأخرى، وهي الدّراسات البحثيَّة في إعداد المعلِّمين حيث يشارك كلُّ تلميذ معلِّم في الحلقات الدّراسيَّة البحثيَّة أو المشاريع، ويتعلم أساليب البحث المختلفة الَّتي يمكن استخدامها، ويكتب أطروحات الماجستير والدكتوراه، والهدف من ذلك هو معرفة المزيد عن خلق المعرفة والتفكير النّاقد. بالإضافة إلى ذلك يجب أن يكونوا على دراية بأحدث الأبحاث حول كيف يمكن تعليم وتعلُّم شيء ما. والهدف من ذلك هو أن يستوعبَ المعلِّمون

التّوجُّه الموجّه للأبحاث نحو عملهم، وهذا يعني أنَّ المعلِّمين يتعلمون اتباع نهج تحليليّ ومنفتح في عملهم، وهو ما يجعلهم يشاركون في تطوير بيئات التّعليم والتّعلُّم بطريقة منهجية من خلال الدّراسات البحثيَّة؛ فيسهمون في تطوير التّفكير النّاقد، والتّفكير المستقل، والاستفسار وظاهرة التّساؤل والمعرفة. وبتحليل مفاهيم المعلِّمين حول الدّراسات البحثية في فنلندا، وجد الباحثون أنَّه من خلال الدّراسات البحثيَّة، يتعلم المعلِّمون طُرقًا بديلةً للعمل والتّأمل والحوار والحصول على ملاحظات حول عملهم (Lavonen,2007.p12).

ولا بد للمعلِّمين من الالتزام بالمشاركة في التّدريب في أثناء الخدمة لمدّة تتراوح بين يوم واحد وخمسة أيام في العام، وذلك وفقًا للنظام الأساسيّ والاتفاقات الجماعيَّة ذات الصّلة، كما يشارك المعلّمون الفنلنديّون بشكل عام في برامج التّطوير المهني المستمر (CPD) بشكل متكرر، إلّا أنه في السّنوات الأخيرة انخفضت مشاركة المعلّمين في التّدريب في أثناء الخدمة، ومن الواضح أنَّ هناك حاجة مُلحّة إلى المزيد من برامج التّطوير المهني المستمرة والمنتظمة؛ لذا بدأت وزارة التّعليم والثّقافة في التّركيز على التّطوير المهنيّ للمعلّمين من خلال مضاعفة التّمويل لهذا الغرض، وإطلاق برنامج تنمية جديد.

وعليه يجب أن تشمل الموضوعات الَّتي تتناولها برامج التّعليم الأولي للمعلّم وأنشطة التّطوير المهني المستمر على الأقل ما يأتي (Koikkalainen, et al, 2016.p14-15):

١- يجب أن تصبح خبرات تعليم القراءة والكتابة معيارًا واضحًا لإعداد المعلّمين في جميع المراحل الدّراسيَّة والموضوعات، حيث إن المناهج الدّراسيَّة الوطنيَّة الجديدة للتعليم الأساسيّ تُقدِّم بشكل صريح إرشادات لتدريس القراءة والكتابة وضمان تكاملها ضمن محتويات المناهج الدّراسيَّة.

٢- بما أن المعلِّم له دور محوري في توفير الرّعاية والاهتمام للتلاميذ الَّذين يواجهون ضعفًا ملحوظًا في القراءة والكتابة؛ لذا يجب الحرص على تدريب وتطوير المعلِّم.

٣- الحرص على توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتحسين قدرات المعلِّم، واستغلال المستوى العالي نسبيًا للبنية التّحتيَّة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لهذا الغرض.

ويشير (Lavonen, Korhonen and Juuti,2015.p2-3) إلى أنَّه وفقًا للإستراتيجيّات الوطنيَّة العامة، ينبغي أن يستند إعداد المعلِّمين إلى البحث العلميّ والممارسات المهنيَّة في هذا المجال حيث يجب أن يزوِّد برنامجُ الدّراسة التّلاميذَ المتعلّمين بالمعرفة والمهارات اللازمة للعمل بشكل مستقل، كما يجب أن تساعد برامجُ إعداد المعلّمين التّلاميذَ في اكتساب قاعدة معرفية عالية الجودة تتمثّل في:

- إكسابهم قدرًا عاليًا من المعرفة، ومعرفةً بالمحتوى التّربويّ، والمعرفة السّياقيَّة.
- امتلاك المهارات الاجتماعيَّة، مثل: مهارات الاتصال، والمهارات اللازمة لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.
- المعرفة بالمهارات الأخلاقيَّة، مثل القانون الأخلاقيّ لمهنة التّدريس.
- تفعيل الشَّراكة بين المدرسة والمجتمع المحليّ وأصحاب المصلحة.
- تزويدهم بمهارات التَّعاون مع المعلِّمين والآباء والآخرين.
- المعرفة بمهارات التّعلُّم مدى الحياة، مثل المهارات اللازمة لتطوير التّدريس الخاص ومهنة التّدريس.
- إكسابهم المهارات الأكاديميَّة، مثل: مهارات البحث، والمهارات المطلوبة في عمليات تطوير المناهج.

وفي ضوء ما ورد، يتضح أنَّ الجودة العالية للتعليم في فنلندا تعتمد على جودة تدريب المعلِّمين، حيث تؤمن فنلندا بأنَّ التّدريس مهنة محترمة؛ لذا يجب على الجامعات اختيار الطّلبة الأنسب والأكثر دافعيَّة، وفي جميع المستويات يجب أن يكون المعلِّمون حاصلين على درجة الماجستير وهو ما يسمح للجامعات بتحديد مناهجها الدّراسيَّة بشكل مستقل ضمن إطار معيَّن. وبالتالي فإنَّ الهدف هو تدريب المعلّمين ليتمكنوا من القدرة على المنافسة على الصّعيد الدّولي عن طريق الحصول على أفضل النّتائج في التّعليم.

ويشتمل تدريب المعلِّمين أيضًا على دراسات تربويَّة، وممارسة التّدريس الموجهة؛ لذا يجب أن يتطوَّر تدريب المعلّمين بحيث يتم مواجهة التحديات في المجتمع؛ كالتّطوّر التّكنولوجيّ، وتغيير مهارات الحياة العمليَّة. ففي فنلندا يمتلك المعلِّمون الحريةَ في اختيار الطّريقة الَّتي يريدونها في التّدريس بحيث تعتمد على ثقة المعلّم وقدرته. ويتمثَّل الهدف الأساسيّ من تدريب المعلِّمين في تزويد المعلّمين المتخرّجين بالمعرفة والمهارات الحياتيَّة المتنوِّعة والضروريَّة (Uusiautti and Maatta,2012.p345).

ومن جهة أخرى، فإنَّ إعداد المعلّمين في القرن ٢١ يتطلب أن يمتلكوا مهارات التفكير العليا التي تمكّنهم من العمل والتعايش في مجتمع عصر المعرفة؛ لذلك سيتعيّن على نظام إعداد المعلِّم الجديد أن يسمح للتلاميذ بتطوير القدرة على طرح الأسئلة وتقديم وجهات نظرهم الخاصّة، ويجب أن يضمن نظام تعليم المعلِّمين الجديد تعزيزَ الشّعور بالآخرين وإدارة فصول دراسيَّة جيِّدة مع تلاميذ من خلفيات ثقافيَّة مختلفة (Urbani, Roshandel, Michaels and Truesdell ,2017.p28-30).

ثالثًا- تطوير الممارسات التّدريسيَّة للمعلّمين:

اهتمت فنلندا بإعادة تشكيل ممارسات المعلِّمين من خلال تطوير مهارات القراءة والكتابة للقرن الحادي والعشرين، ومع الاعتراف بأهمّيَّة التّطوُّر المهنيّ في ظل التّكنولوجيا الحديثة، فهناك حاجة لهذه الإمكانات في التّعليم لدعم تعلُّم التّلاميذ أو تطوير الكفاءات للمساعدة في الوصول إلى أهداف التّعليم (Meisalo, Lavonen, Sormunen and Vesisenaho,2010.p12). لذا يحتاج المعلّمون إلى تزويدهم بتطوير مهني يكون داعمًا بشكل مستمر، ويسمح لهم بالتساؤل عن الممارسات النّاشئة وتطبيقها واستكشافها للحفاظ على جودة المعلّم؛ لذلك من الضروري بالنّسبة للمعلّمين أن يكونوا على دراية باستخدام التّكنولوجيا، ففي الغالب يُعزَى الفشل في تطبيق أساليب التّربية الحديثة إلى عدم استعداد المعلّمين للتغييرات الَّتي تفرضها هذه التّقنية، وافتقارهم للمهارات والمعرفة التّكنولوجيَّة والتّربويَّة لإدخال هذه التّقنيّات بشكل فعَّال في الفصل الدّراسيّ (Phillips,2008.p37).

وقد ظهر اهتمام فنلندا بشكل كبير بالبحث عن طرائق وأساليب تدريس حديثة تكون متلائمة مع نمو الطّلبة وتفكيرهم وميولهم؛ لذا لم يكن الاهتمام معتمدًا على تحصيل المعلومات فحسب، بل عُني بتنمية المهارات المختلفة لدى الطّلبة. كما أنَّ الطّرق التّقليديَّة لم تعُد مجديةً في التّدريس؛ لذا برزت الحاجة إلى التنقيب عن أفضل الأساليب والطّرائق التّدريسيَّة الَّتي تساعد المعلِّمين في نجاح العمليَّة التّعليميَّة، واستخدام إستراتيجيّات تدريسيَّة قائمة على التّعلُّم النّشط؛ للحفاظ على المهارات الاجتماعيَّة وتعزيزها باستمرار، واكتسابهم سلوكيّات إيجابية كالثّقة بالنّفس والاعتماد على الذّات والتّعاون والإبداع والابتكار، ومن ثَمَّ تجويد عملية التّعلُّم (Vibulphol ,Loima, Areesophonpichet and Rukspollmuang,2015.p155).

فقد أثبتت دراسة (Tang, et al 2017.p151) أنَّ هناك أدلّة قويةً تُثبت أنَّ ممارسات التّدريس تلعب دورًا مهمًّا في الأداء الأكاديميّ للطلبة المتميّزين، حيث تعتمد ممارسات المعلِّمين عادةً على أساليبهم الخاصّة وفلسفة التّعليم، بالإضافة إلى خبراتهم ومعرفتهم، وبالتّالي يختلف المعلّمون في الممارسات الَّتي يستخدمونها عند التّفاعل مع الطّلبة وإرشادهم في الفصل الدّراسيّ؛ فبعضهم يتبنى الممارسات الموجَّهة نحو التّلاميذ والَّتي تُركِّز على تنمية مهاراتهم، والمعتمدة على النّظريات البنائيَّة للتعلُّم والتّدريس الَّتي تفترض أن التّلميذ هو المبدع النّشط حيث يُفترَض أن يكون التّلميذ استباقيًّا في كيفية تعلُّمه، ويبحث عن المعلومات الجديدة بنفسه، ويُشكِّلها على أساس فهمه، ويتم إعطاؤهم مستوى مناسبًا من الاستقلالية ودورًا نشطًا في صنع القرار في الفصل الدّراسيّ.

بينما يشير (Ardiansyah and Ujihanti.2018 , p449-450) إلى أنَّ دور المعلّم يكمن في أنَّه ناقل للمعرفة، يساعد الطّلبة على تطوير معرفتهم وفهمهم وتوفير الإمكانات اللازمة لهم لاستكشاف الأمور المحيطة بهم ومعالجتها، مع التّركيز على التّعلُّم الملموس والمتميّز، ويطرح الأسئلة الَّتي تثير تفكيرهم فيكون بمثابة مُوجِّه نحو بناء المعرفة الَّتي تضع التّلاميذ في مواقف عملية تحت إشرافه وتوجيهه.

وبناءً على ما سبق، نلاحظ أن فنلندا شهدت تطوُّرًا في الممارسات التدريسية المستخدمة، وذلك بالاعتماد على نظريات التّعلُّم البنائيَّة وطرق التّدريس المتعلِّقة بالممارسات التّدريسية للمعلّم، وهو ما انعكس على نظام التّعليم الفنلنديّ وأحدث تغييرًا في القيم والمعتقدات والممارسات المستخدمة، حيث استُبدلت أساليب التّدريس الموجَّهة للمعلم والَّتي كانت عادةً ما تُطبَّق في المدارس، وحلَّ محلها استخدام الممارسات الَّتي تتمحور حول التّلميذ، وتطويع التّدريس وفقًا لمهارات التّلاميذ ودعم التّعلُّم الفرديّ.

فمن حيث تعلُّم القراءة، تتميَّز المدارس الفنلنديَّة بتركيزها على تنمية مهارات القراءة الأساسيَّة من خلال قيام المعلِّم بتنمية مهارات الاتصال والتّفاعل من خلال تشجيع الطّلبة على المشاركة في المحادثة وتبادل أفكارهم، وتوفير فرص للأنشطة التّعاونيَّة والمجموعات الصّغيرة الَّتي تُعزِّز التّفاعل بين الأقران، إضافةً إلى الانتباه إلى مستويات المهارات الفرديَّة للطلبة بحيث يتم تخطيط المهام والممارسات التّعليميَّة وفقًا لذلك (Tang, et al,2017.p152).

ومن هذه الزاوية يؤكد (Leppänen,2006.p11) أنَّ تجارب القراءة السّلبية بين الطّلبة تخلق نتائجَ منخفضة ونوعًا من الفشل الَّذي يؤثِّر على التّطوُّر اللاحق لمهارات القراءة، فالطلبة الَّذين يواجهون مشاكل في أثناء تعلُّم القراءة يتأخرون في تنمية مهارات القراءة، حيث إن إحدى الممارسات المهمة في تعلُّم القراءة ممارسة المواد المتعلقة بالقراءة داخل المدرسة وخارجها لتطوير أداء القراءة.

رابعًا- استخدام التّكنولوجيا الحديثة في تعلُّم القراءة والكتابة:

يعدُّ القرن التّاسع عشر حقبةَ تحوُّل كبيرة بالنّسبة لمعظم المؤرخين والفلاسفة، ففي تلك الحقبة بالإضافة إلى الثّورة الصّناعية، حدثت تطوُّرات مهمّة في الفنِّ والعلوم. وفي القرن العشرين بعد اختراع الهاتف والرّاديو والتّلفزيون، تمَّ اختراع أجهزة الكمبيوتر الَّتي جعلت عملية الاتصال بين النّاس والبلدان والقارات تحدث بشكل أسرع، فهذا يشير إلى التّطورات في أنظمة الاتصالات.

بالإضافة إلى العولمة الَّتي أثَّرت على حياة النّاس، والتّفاعل بين البلدان من حيث الجوانب الاجتماعيَّة والثّقافيَّة والاقتصاديَّة، كما ظهرت مفاهيم تتعلق بالمجال التّعليميّ؛ كالتّعلم مدى الحياة كشرط لمجتمع المعلومات ونموذج التّعليم الجديد.

لذا أصبح استخدام أو دمج التّقنيّات الحديثة في مؤسّسات التّعليم حاجةً مِلِحة تُفرَض على أنظمة التّعليم كونها أداةً تعليميَّةً فاعلة في إحداث نقلة نوعية في الأهداف الَّتي تسعى إلى تحقيقها، ليكون التّركيز على إكساب الطّلبة مجموعة من المهارات بدلًا من التّركيز فقط على إكساب التّلميذ المعلومات بالاعتماد على نظام التّعليم التّقليدي (Granito and Chernobilsky,2012.p19-20).

يقوم التّعليم في فنلندا أساسًا على تطوير التَّعليم وأساليب التّدريس في المدارس وخارجها، وتحسين التّحصيل الأكاديميّ للتلاميذ والانتقال بهم من المتلقي السّلبي إلى المتلقي الإيجابي الَّذي يبحث عن العلم ويسعى إليه. حيث لم تعُد الأساليب التّعليميَّة التّقليديَّة كافيةً للتعليم في عصر الكمبيوتر والإنترنت، بل أصبح التَّعامل مع هذه المستحدثات التّكنولوجيَّة وتوظيفها في التّعليم ضرورةً ملحّة تَفرضها علينا التّطوّرات المعرفيَّة والتّكنولوجيَّة المعاصرة، وعاملًا رئيسًا لإعطاء التّلاميذ المهارات والمعرفة اللازمة لإدارة حياتهم اليوميَّة (Autioand and Soobik , 2017.p193).

لقد أصبح استخدام التّكنولوجيا في الفصول الدّراسيَّة أمرًا فعَّالًا بشكل متزايد في المجتمع العالميّ، حيث تبيَّن أنَّ هناك العديدَ من الفوائد لاستخدام التّكنولوجيا أداةً تعليميَّة، والَّتي تتمثَّل في مساعدة التّلاميذ على تصوُّر الأفكار المجرَّدة، وتُسهِّل أيضًا العثورَ على معلومات موثوق بها، كما يزداد دافع التّلاميذ وثقتهم عندما يتم دمج التّكنولوجيا في التّدريس في الفصول الدّراسيَّة، وهو ما يؤثّر إيجابيًّا على مستوى التَّحصيل الدّراسيِّ للتلميذ، حيث يتوفَّر عددٌ من تقنيّات الويب والمصادر المفتوحة الَّتي تمكّن المعلّمين في أي مستوى دراسي بسهولة من إنشاء أنشطة تعاونيَّة للتلاميذ على الويب؛ كاستخدام المدونات للحصول على تعليقات الزملاء الَّتي تُسهم في تحسين جودة الكتابة والقراءة للتلميذ، وزيادة اهتمامهم ودافعيتهم نحو التّعلُّم .(Granito and Chernobilsky,2012.p5)

لذلك فقد توسَّع مصطلح تعلُّم القراءة والكتابة ليشمل القراءة والكتابة الرّقمية والبصريَّة والحاسوبيَّة والإعلاميَّة، حيث لم تعُد القراءة والكتابة تمثِّل مسألةَ تعلُّم كيفية فكّ رموز الحروف والكلمات؛ وإنَّما مسألة إتقان العمليّات الَّتي تعتبر ذات قيمة في مجتمعات وثقافات وسياقات معيّنة، حيث يفهم التّلاميذُ الرّسائلَ الَّتي يتلقونها ويستخدمون هذه الأدوات بشكل فعَّال لتصميم وكتابة رسائلهم الخاصَّة (Tanriver-di and Apak,2010.p2).

وفي الحديث عن تعلُّم القراءة والكتابة الرّقمية كجزء من المناهج الدّراسيَّة للمدارس الابتدائيَّة في فنلندا، يُشار بوضوح إلى الكفاءة في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المناهج الدّراسيَّة الوطنيَّة الفنلنديَّة الجديدة كموضوع شامل للمناهج الدّراسيَّة ليتم دمجها في جميع المواد الدّراسيَّة.

بالإضافة إلى ذلك، فإنَّ كفاءة المناهج الدّراسيَّة تتمثل في احتوائها على عناصر تركِّز على تعلُّم القراءة والكتابة الرّقمية، حيث تُقدِّم مفهومًا واسعًا للنصوص من خلال التّأكيد على أشكال متعدّدة من التّواصل الثّقافي، وهو ما يتيح لهم إمكانيةَ القيام بمهام القراءة والكتابة بأشكالها المتعدّدة في مواقف وسياقات متعدّدة. إضافةً إلى ذلك، فإنَّ المدارس الفنلنديَّة تتميَّز بمستويات عالية للغاية فيما يتعلق بتوفير البنية التّحتيَّة مقارنةً ببلدان الاتحاد الأوروبيّ الأخرى، حيث يمتلك غالبيَّة التّلاميذ أجهزةً تكنولوجيَّةً ممتازة (الكمبيوتر المدرسيّ، والحاسب المحمول الخاص، والهاتف المحمول الخاص بهم) واتصالًا بالإنترنت، وهو ما يوفِّر لهم إمكانيةَ استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تعلُّم القراءة والكتابة في الفصل، والاستغناء عن الحقائب والابتعاد عن أساليب التلقين (Koikkalainen et al ,2016.p13).

خامسًا- تطوير المناهج الدّراسيَّة:

اكتسبت المدرسة الفنلندية قوتها من نجاحها في تزويد التّلاميذ بمستوى جيد من الكفاءة؛ وذلك نتيجة لتوظيف إستراتيجيّات قد أسهمت في معالجة الضعف في نتائج التّعلُّم، ورفع مستوى تحفيز التّلاميذ نحو عملية التّعلُّم من خلال تطوير ثقافة تربويَّة جديدة تدعم التّعلُّم التّعاونيّ والفرديّ بدلًا من دراسة الحقائق والمفاهيم في المواد

الدّراسيَّة المنفصلة، بحيث يكون التّعلُّم نشاطًا قائمًا على المشاركة والتّفاعل بين الطّلبة. ومن هنا فإنَّ المنهج الجديد للتعليم الأساسي انطلق من هذا الاتجاه الَّذي يحتوي على تضمين المواد الدّراسيَّة المهارات اللُّغويَّة بحيث يتم دراستها بشكل متداخل، وصياغة المنهج بما يتوافق مع النّظرية البنائيَّة، إضافةً إلى الأخذ بعين الاعتبار قدرات واحتياجات كل تلميذ (Koikkalainen, et al ,2016.p1).

وقد ركَّزت فنلندا بشكل خاصٍّ على تحسين المعرفة الإدراكيَّة للطلبة وتعلُّم المهارات، ويعدُّ المنهج الأساسيّ الوطنيّ للتعليم الأساسيّ بمثابة وثيقة تصِف أهمَّ المهارات والمفاهيم الأساسيَّة على أساس سنويّ، فالمنهج هو بمثابة المرشِد للمعلمين نحو التّطوير، ومن هنا فإنَّ الرّؤية الجديدة لفنلندا ينصبُّ تركيزها الأساسيّ على التّعلُّم مدى الحياة. إضافةً إلى ذلك، يشمل المنهج الحاليّ استخدامَ وتطبيق الإستراتيجيّات ضمن سياقات جديدة بالتّفاعل الثّقافي، وحاليًّا هناك توجُّه جديد لإصلاح المناهج الدّراسيَّة الوطنيَّة الأساسيَّة في فنلندا، وسيتضمّن المنهج الجديد مهارات القرن الواحد والعشرين بشكل أفضل، بحيث يتمُّ توفير أُطُر المناهج والتّوجيه لتدريب المعلّمين، والتّطوير المهني، وممارستها داخل الفصول الدّراسيَّة (Burg,2018.p5-6).

وقد أكَّد (Lavonen, et al,2015.p4) في دراسته أنَّ المناهج الدّراسيَّة على المستوى الوطني والمدارس الفنلنديَّة تؤكد على تعلُّم هادف وتعلُّم مهارات القرن الحادي والعشرين في بيئات تعلّم متعدّدة، وتنمية مهارات التّفكير النّاقد والإبداعي، والانخراط والتّفاعل في مجموعات غير متجانسة، وكذلك العمل بشكل مستقل وتحمُّل مسؤوليَّة إدارة حياتهم الخاصّة؛ ومن ثَمَّ فطبيعة هذه المناهج تركِّز على الجمع بين النّظريّات التّربويَّة والمواضيع الَّتي تهتم بخبرات وتجارب التّلاميذ خلال دراساتهم، كما أنَّها تستند إلى النّظريات التّعليميَّة، مثل نظريات التّعلّم والتّحفيز والاكتفاء الذّاتي. ونظرًا لأنَّ قدرات التّلاميذ متفاوتة نسبيًّا في المدارس الشّاملة، يتم التّركيز بشكل كبير على التّخطيط المدروس لموضوعات المنهج وأساليب التّدريس والتّعليم والتّعلم وأدوار المعلّمين، من خلال التّقييم الرَّسميِّ وغير الرّسميّ والتّغذية الرّاجعة.

ونتيجة للتغيرات الَّتي يعيشها العالم في العصر الحالي والَّتي أثَّرت برمتها على التّعليم بشكل جوهري منذ بداية القرن الواحد والعشرين؛ فقد نجم عن ذلك آثار وتحديات جديدة على التّعليم، وللتعامل مع هذه التّحدّيات كان لا بد من إجراء إصلاح للمنهج بحيث يتم التّركيز على أهم الكفاءات المطلوبة في المجتمع والحياة العملية ومهارات بناء مستقبل مستدام، فالمنهج له دور مركزيٌّ في نظام التّعليم، سواء لكونه وسيلةً للتفاعُل أو كونه أساسًا لتقييم التّلميذ ووثيقة إستراتيجية تعكس فهمنا الأفضل للإنسانيَّة والمجتمع والتّعلم، كما أنه تعبير عن رؤيتنا وإرادتنا، وهو يعطي توجيهًا مشتركًا لعمليّات تطوير التّعليم والتّعلم. وبناءً على ذلك، فإنَّ المنهج المعتمد في فنلندا يتسم بالخصائص التالية (Kauppinen,2016.p14-15):

- المنهج الدّراسيّ شامل ومتكامل، حيث يغطي جميع مجالات التّعلُّم والحياة المدرسيَّة، وليس المواد المختلفة فقط.
- أهداف التّعلُّم والمتطلبات السّابقة لعملية التّعلُّم النّاجحة أكثر أهمّيَّةً من محتويات الموضوع.
- المنهج الدّراسيّ يغطي التّعليم لجميع قدرات وفئات الطّلبة.
- يوازن المنهج بين التّحصيل الدّراسيّ ورفاهية التّلاميذ.
- يعتمد المنهج على التّوجُّه المستقبلي والتّفكير القائم على الكفاءة.

كما بيَّن هالينين وآخرون (Halinen et al,2015.p140) أنَّ المنهج الأساسيّ في فنلندا يهدف إلى تحقيق أهداف التّعلّم ضمن هذه النّطاقات:

- تطوير مهارات التّفكير والتّعلم.
- تطوير الكفاءة الثّقافيَّة والقدرة على التّفاعل والتّعبير.
- إدارة الحياة اليوميَّة.
- تنمية كفاءات التّعامل مع تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات (ICT).
- تطوير المهارات الَّتي تتطلَّبها الحياة العمليَّة والكفاءة الرّياديَّة والتّعلُّم القائم على المشاريع.

- المشاركة والمساهمة في عمليَّة التّنمية المستدامة.

ويتضح مما ورد أعلاه، أن المناهج في دولة فنلندا تُشجِّع المعلّمين على تزويد التّلاميذ بتجارب تعلُّم إيجابيَّة واكتساب المعرفة والقدرات الَّتي تعتبر أمرًا حيويًّا في أثناء تعلُّمهم، كما يرتبط التّعلّم والتّفكير في المنهج بنظرية التّربية الأساسيَّة الَّتي تؤكِّد على أهمّيَّة تزويد التّلاميذ بمهارات التّفكير النّاقد وفهم العالم من حولهم، والتّعرُّف على قضاياه ومشاكله، والتّنمية الفرديَّة الَّتي ستدعم البناء الإيجابي والمتكافئ للمجتمع الفنلندي، وبالتالي تحقيق التّنمية المستدامة وبناء الهويَّة الثّقافيَّة والمسؤوليَّة العالميَّة، وذلك من خلال تزويد الطّلبة بالقدرات الَّتي تصفها المناهج الدّراسيَّة لاكتسابها خلال فترة دراستهم، وهي: التّعلُّم النّشط، ومهارات التّفكير، وبناء الهويَّة الثّقافيَّة والشّخصيَّة، ومهارات التّواصل والاتّصال، والقدرة على قراءة وكتابة النّصوص المتعدّدة (Malmsten,2017.p48) .

مناهج القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائيَّة:

يعتمد المنهج الفنلنديّ نظريًّا على تدريس اللُّغات الأجنبيَّة الَّتي تركِّز على تنمية مهارات التّواصل بين الثّقافات لدى التّلاميذ، كما يُولي المنهج الدّراسيُّ الفنلنديُّ اهتمامًا خاصًّا للهوية الأوروبيَّة والتّنوُّع اللُّغويّ الأوروبيّ والتّعدّديَّة الثّقافيَّة؛ ولهذا يتمُّ تشجيع التّلاميذ على دراسة اللُّغات الأجنبيَّة بشكل مستقل حيث يمكن تحقيق المهارات التّواصليَّة من خلال المثابرة والممارسة المتنوِّعة في التّواصل كموضوع عملي ونظري وثقافيّ في المناهج الفنلنديَّة، وذلك لتحقيق جملة من الأهداف الَّتي تتمثَّل في معرفة كيفية التّواصل بطريقة مميزة، والقدرة على تقييم وتطوير مهاراتهم اللُّغويَّة (قراءةً وكتابةً ومحادثةً واستماعًا) من خلال الإستراتيجيّات المناسبة للاحتياجات التّنمويَّة المستقبليَّة (Namgung,2016 .p21-23).

وفيما يتعلق بالقراءة، يعكس منهج المرحلة الابتدائيَّة في فنلندا الأهدافَ العامة للتعلُّم، حيث يتم التّركيز على التّطور التّدريجيّ للتلميذ عند تعلُّم القراءة والكتابة وذلك بدءًا من (Scoggins,2015.p32):

- تعلُّم طرح الأسئلة والإجابة عنها، وربط معرفتهم وخبراتهم وأفكارهم وآرائهم.

- تعلُّم وَضْع القلم بشكل صحيح، واستخدام وَضْع الكتابة المناسب، وإتقان الكتابة على جهاز الكمبيوتر.
- التّركيز على تمارين التّعبير.
- قراءة عدد قليل من كُتب الأطفال المناسبة لتنمية مهارات القراءة الموجَّهة لفئتهم العمريَّة.
- القدرة على إبداء ملاحظات حول تعلُّم اللُّغة؛ وهو ما يسهم في تشجيعهم على تحليل البنية الصّوتيَّة والمقطعيَّة للكلمات، والقدرة على سرد الحروف بالتّرتيب الأبجديّ.

كما تشير الإحصائيَّات إلى أنَّ الفنلنديّ لا يفوقه أحدٌ في العالم في القراءة؛ حيث إن القانون الفنلنديّ يضمن شفافيَّةَ التّعليم، ويُعطي أولياء الأمور الحقَّ في حضور أي حصّة دراسيَّة حتى من دون سابق إنذار، ويحرص الأهل على تزيين الصّف لتوفير المناخ المريح للدراسة، ولا يفكرون في التّدخل في أسلوب التّدريس الَّذي ينتهجه المعلِّم (الزعبي، ٢٠١١).

الخاتمة:

انطلاقًا من أهمّيَّة مهارتي (القراءة والكتابة) في تعليم اللُّغة، فقد اتّضح فيما ورد آنفًا أنَّ العمليَّة التّعليميَّة في وزارة التّربية الفنلنديَّة منحتهما جُلَّ اهتمامها، وهذا أسهم في أن تتصدر فنلندا المراكز الأُولى بين دول العالم في عدد الطّلبة الَّذين يجيدون القراءة والكتابة، وهذا يُعزَى إلى مرونة المجتمع الفنلنديّ وإبداعه في كافة الجوانب، ففي النّظام التّعليميّ أسهمت هذه المدارس في القيام بالتّحسينات لتجويد الواقع عن طريق الإبداع؛ حيث أكدت النّتائج الدّوليَّة للبرنامج الدّولي لتقويم الطّلبة (PISA) - الَّذي تنظمه منظمة التّعاون الاقتصادي والتّنمية - تفوُّق الفنلنديّ في مجالات العلوم والرّياضيات والقراءة والكتابة.

وهذا يعود للسياسة التّعليميَّة في فنلندا الَّتي كان لها الدور الكبير في تأسيس مركز مرموق لها بين دول العالم؛ حيث جعلت تعلُّم القراءة والكتابة للمبتدئين ضمن خُططها

الهادفة لتجويد نوعية التّعليم، إذ بدأت بتعليم المبتدئين القراءة والكتابة من عمر ٧ سنوات، واعتمدت في ذلك على اللعب والممارسة الحياتيَّة؛ حيث حرصت على تزويد الطّلبة المبتدئين بالمعارف والمهارات المستندة على مبدأ التّعلُّم مدى الحياة، إضافةً إلى تطوير مهارات القراءة والكتابة واكتساب فهم أعمق لتطوير التّعلُّم.

ومما يُفسِّر وصول فنلندا إلى القمة في التّعليم، تلك الأساليب والإستراتيجيات المتّبعة في تدريس القراءة والكتابة للمبتدئين؛ مثل الطّريقة الأبجديَّة الصّوتيَّة وهي من أنجح الطّرق لتعلُّم القراءة والكتابة وإستراتيجية (الرّبط والتّنبؤ والتّساؤل والتّصور والتّلخيص)، كما يتم التّركيز في تعليم القراءة بشكل أساسيّ على فهم النّصوص من خلال تدريب الطلاب على تنمية مهارات الفهم القرائي مما يجعل عملية الاستدلال وتقييم النّصوص المكتوبة أمرًا سهلًا بالنّسبة للطلاب، وكذلك اهتمامها بتشجيع الطّلبة على المشاركة في المحادثة وتبادل أفكارهم، وتوفير فرص للأنشطة التعاونية والمجموعات الصّغيرة الَّتي تُعزِّز التفاعل بين الأقران.

وأيضًا يمكن تفسير أسباب تفوُّق فنلندا في مهارتي القراءة والكتابة إشراك المبتدئين في أنشطة القراءة والكتابة وفقًا لقدراتهم من خلال تزويدهم بأنواع مختلفة من المواد المرئيَّة، وإتاحة الفرص لهم للقراءة مع غيرهم من الأطفال أو مع البالغين؛ بهدف توفير بيئة تعليميَّة تساعد على تنمية الثّروة اللُّغويَّة للأطفال في سياق الأنشطة والتَّجارب اليوميَّة.

المراجع:

١. الزعبي، مها خليل (٢٠١١)، فنلندا: تجربة تعليم تستحق التأمل، وزارة التّعليم، إدارة التخطيط والبحث التّربويّ.

2. Ahokoski. E, Korventausta .M, Veermans. K and Jaakkola. T (2018) Teachers' Experiences of an Inquiry Learning Training Course in Finland. Science Education International 28 (4).
3. Ardiansyah. W and Ujihanti .M (2018) Social Constructivism-Based Reading Comprehension Teaching Design at Politeknik Negeri Sriwijaya. Arab World English Journal (AWEJ) Volume 9. Number 1. March 2018 Pp. 447-467.
4. Autio, O., and Soobik, M. (2017). Technological knowledge and reasoning in Finnish and Estonian technology education. International Journal of Research in Education and Science (IJRES), 3(1), 193-202.
5. Bouhedjam. D(2015) Importance of Reading Activity in Education. published reaserch, available at:
6. https://www.researchgate.net/publication/314094530_Importance_of_Reading_Activity_in_Education
7. Burg. C (2018). Finnish Education in the 21st Century: Paradoxes and Visions. Inquiry in education 10(1) 8.
8. Chung. J (2008) An Investigation of Reasons for Finland's Success in Pisa. Doctor of Philosophy. University of Oxford
9. Eklund. M (2013) External Quality Assurance in Finnish Higher Education Institutions. Unpublished Master Thesis. University of Helsinki
10. Finnish National Agency for Education (2018) Compulsory education in Finland. Published research, EDUFI.

11. Garbe .C, Lafontaine. D, Shiel. G, Sulkunen. S, Valtin. R (2015). Literacy in Finland. Country Report Children and Adolescents, European Literacy Policy Network (ELINET).
12. Granito. M and Chernobilsky. E (2012) The Effect of Technology on a Student's Motivation and Knowledge Retention. NERA Conference Proceedings 17.
13. Hadid. R (2013). Socio-Cultual Contexts Affecting the Export of Education: The Case of Finnish Primary Schools and The United Arab Emirates. Bachelor's thesis, Degree Programme in International Business Oulu. University of Applied Sciences.
14. Halinen. I, Harmanen .M and Mattila. P (2015) Making Sense of Complexity of the World Today: why Finland is Introducing Multiliteracy in Teaching and Learning. Available at:
15. https://www.oph.fi/download/173262_cidree_yb_2015_halinen_harmanen_mattila.pdf
16. Hansen. S, Forsman. L, Aspfors. J and Bendtsen .M (2012) Visions for Teacher Education – Experiences from Finland. Acta Didactica Norge 6 (1) Art. 9
17. Honkasalo. R (2016) Some factors behind Finnish educational success. Lithuanian Confederation of Industrialist Conference LITEXPO 5th Feb 2016
18. Kauppinen. J (2016) Curriculum in Finland. Finnish National Board of Education.
19. Koikkalainen .M, Lyytinen .H, Nieminen. L, Richardson. U, Rönnholm. P and Sulkunen. S (2016) Literacy in Finland. Published research, the European Literacy Policy Network (ELINET).
20. Kokko. T, Pesonen .H, Kontu. E and Pirttimaa. R (2015) Why Study Online in Upper Secondary School? Qualitative Analysis of Online Learning Experiences. An Interdisciplinary Journal on Humans in ICT Environments 11(1), p 57–70

21. Kop. Y (2017) One of the Countries That Turkey Models: Finland Secondary Education Social Studies Curriculum. International Education Studies10 (2), p12-22.
22. Lajoie. F (2015) Implementation of educational change in Finland: The case of the undivided basic education reform. Master's thesis, University of Turku
23. Lau.W (2015) Means to an End: A Comparative Review of Finland and Singapore's Basic Education Systems. Master's (Two Years) Thesis in Welfare Policies and Management. Lund University Department of Sociology.
24. Lavonen. J (2007) Subject Teacher Education in Finland. Published research, University of Helsinki, Finland.
25. Lavonen J, Korhonen. T and Juuti. K (2015) Finnish teachers' professionalism is built in teacher education and supported by school site.
26. Leppanen. U, Nieme. P, Aunola. K and Nurmi. J (2006) Development of Reading and Spelling Finnish From Preschool to Grade 1 and Grade 2. Scientific Studies of Reading, 10(1), p 3-30.
27. Leppanen.U(2006) development of literacy in kindergarten and primary school. Unpublished dissertation, university of Jyvaskyla
28. Libris. O (2017). Higher Education in Finland. Centre for International Mobility CIMO P.O. Box 343, FI-00531 Helsinki, Finlan
29. Malaty. G (2005) What Are the Reasons Behind the Success of Finland In Pisa? Published research.
30. Malmsten. M (2017) Global Citizenship Education in Finland a Case Study. Master of Science in Development Studies. Lund University.
31. Meisalo. V, Lavonen. J, Sormunen. Kand Vesisenaho .M (2010) ICT in Finnish Initial Teacher Education. Reports of the Ministry of Education and Culture, Finland

32. Ministry of education and culture (2017) Finnish education in a nutshell. Published report ISBN: 978-952-13-6335-1
33. Namgung. W (2016) A Comparative Analysis on Finnish and Korean High School English Textbooks in the Perspective of Communicative Language Teaching. Master's Thesis in Education, University of Jyväskylä.
34. O'Neill. K and Gravois. R. (2017) Using a focus on revision to improve students' writing skills. Journal of Instructional Pedagogies Volume 19.
35. Phillips, P. (2008). Professional Development as a Critical Componenet of Continuing Teacher Quality. Australian Journal of Teacher Education, 33(1), p23-52.
36. Piipari. S (2014) Physical Education Curriculum Reform in Finland. Quest -Illinois- National Association for Physical Education in Higher Education
37. Sahlberg. P (2012) A Model Lesson Finland Shows Us What Equal Opportunity Looks Like. Published paper.
38. Scoggins.M (2015) EFL Teachers' Approaches in Multilingual First Grade Classrooms: A Comparison of the United States and Finland. Master's thesis, University of Russia.
39. Shea .M and Ceprano. M (2017). Reading with Understanding: A Global Expectation. Journal of Inquiry & Action in Education, 9(1), p11-20.
40. Sinko. P (2012) Main factors behind the good PISA reading results in Finland. Finnish National Board of Education IFLA, Helsinki.
41. Tang .X, Kikas. E, Pakarinen. E, Lerkkanen .M, Muotka. J and Nurmi. J (2017) Profiles of teaching practices and reading skills at the first and third grade in Finland and Estonia. Teaching and Teacher Education 64 (150)161.

42. Tanriverdi. B and Apak. O (2010) Analysis of Primary School Curriculum of Turkey, Finland, and Ireland in Terms of Media Literacy Education. Educational Sciences: Theory & Practice.
43. Urbani. J, Roshandel. S, Michaels. R and Truesdell. E (2017) Developing and Modeling 21st-Century Skills with Preservice Teachers. Teacher's education quarterly.
44. Uusiautti. S and Maatta.K(2012) How to Train Good Teachers in Finnish Universities? Student Teachers' Study Process and Teacher Educators' Role in It. European Journal of Educational Research 1(4): 339-352.
45. Vasilyeva.N (2010) Comparison of Russian And Finnish Educational Systems at University Level. Bachelor's thesis, Universities of Applied Sciences.
46. Vibulphol. J, Loima. J, Areesophonpichet. S and Rukspollmuang .C (2015) Ready Contents or Future Skills? A Comparative Study of Teacher Education in Thailand and Finland. Journal of Education and Learning 4 (4).
47. Halinen, I kauppinen I & Yrjola p (2006), Que savent les eleves en Finlande? I what do students in Finland know? Revue inrernationale education, 2016 https://www.new-educ.com,)
48. Jakku- Sihvonen R & Niemi H Eds 2006 R esearchbased teacher education in Finland: Reflections by Finnish teacher educators Research Report 25 Turku: Finnish Educational Research Association.

الفصل الرّابع

تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين في دولة سنغافورة

د. عزيزين نوري صكر
أستاذ مناهج اللُّغة العربيَّة المساعد في معهد الفنون الجميلة في جمهورية العراق

المُقدِّمة:

يُمثِّل التّعليم ركنًا أساسيًّا في نهضة الدّول وتقدُّمها، خصوصًا بعد أن تحوَّل العلم إلى سلاح يُنتزَع بوساطته موقع الدّولة في العالم الَّذي يشهد تقدُّما معرفيًّا واسعًا في شتّى المجالات التّربويَّة والعلميَّة والاقتصاديَّة والسّياسيَّة والتّكنولوجيَّة؛ ولهذا فقد التفتت الدّول الَّتي تفتقر إلى ثروات طبيعيَّة إلى القفز بالعمليَّة التّربويَّة التّعليمية إلى أبعد ما يمكنها، باذلةً في سبيل ذلك أقصى الإمكانيّات البشريَّة والمادّيَّة والمعنويَّة، وكان نصيب دول جنوب شرق آسيا – تحديدًا دولة سنغافورة – مميزًا في هذا المضمار.

تتميّزُ سنغافورة بتنوعها العرقيّ والثقافيّ، إذ تشير الإحصائيّات إلى أن سكانها يبلغون ٣,٩٩٤ ملايين نسمة، ٧٤,٣٪ من الصِّينيّن، و١٣,٤٪ من الماليزييّن، و٩,٠٪ من الهنود، و٣,٢٪ من جماعات عرقيَّة متنوّعة (Department of Statistics,2018). وهذا ما يجعل لكل عرق لُغة يتواصلون بها؛ لذا فإنَّ هناك أربع لغات رسميَّة في سنغافورة هي: الإنجليزيَّة، الماندرين (الصّينيَّة)، والماليزيَّة، والتاميليَّة. وقد اعتُمدت الملايويَّة لغةً وطنيةً لتحسين فرص التّعامل مع ماليزيا، واعتُمدت اللُّغة الإنجليزيَّة لغةَ عمل للبلد سياسيًّا واجتماعيًّا. وكان إدخال نظام التّعليم ثنائي اللُّغة في الدّولة من بين الأحكام الَّتي طُبِّقت للمساواة في المعاملة والتّنسيق بين تيّارات اللُّغات الأربع، وقد عُدَّ نظامًا حيويًّا لتنمية مجتمع مُتعدّد الثّقافات، وقد أصبح تدريس اللُّغة الثّانية إلزاميًّا لجميع اللُّغات الأربع في المرحلة الابتدائيَّة عام ١٩٦٠، ثم في عام ١٩٦٦ فُرِضَ تعليم اللُّغة الثّانية على المرحلة الثّانويَّة. وعلى ذلك يتعلَّم جميع التّلاميذ لغة إنجليزيَّة (اللُّغة الأولى)، وواحدةً من اللُّغات الرّسميَّة الأخرى (اللُّغة الأم) (Silver and Hu & Lino, 2002؛ Lo,2004 ; ACARA, 2018).

وتقوم فلسفة تعليم اللُّغة في سنغافورة على المعتقدات الآتية:

- اللُّغة وسيلة للتواصل بشكل هادف.
- اللُّغة نظام له قواعده ومبادئه الخاصّة الَّتي يمكن استخدامُها لإنشاء نماذج أو أنواع خطابيَّة متعدّدة.
- يشمل تعلّم اللُّغة التّفاعلَ المعرفيَّ والعاطفيَّ والاجتماعيَّ.

- يُدرَك من خلال استخدام اللُّغة الغرض والجمهور والسّياق والثّقافة الَّتي يتم فيها التّواصل.
- يختلف تعلّم اللُّغة الإنجليزيَّة في سياق متعدّد اللُّغات عن تعلّمها في سياق أحاديّ اللُّغة.

وتهدفُ سياسة تعليم اللُّغة الَّتي اعتمدتها سنغافورة إلى: (Lo,2004)

- ضمان كفاءة ثنائيَّة اللُّغة لتسهيل التّواصل بين المجموعات اللُّغويَّة، وهو ما يُشجِّع على بناء الأُمّة.
- التّرويج للُّغة الإنجليزيَّة لغة ثانية (محايدة)، لتمكين جميع الأجناس من التّنافس في السّوق العالميَّة.
- تشجيع استخدام اللُّغات الأُم لضمان التّعرف إلى الثّقافات القديمة، لتجنُّب محوها واندثارها.
- كما أنّ السّياسة الرّسميَّة لثنائيَّة اللُّغة للدولة تعمل كشكل من أشكال الفصل العنصريّ اللُّغويّ.

وتؤكِّد المناهج الدّراسيَّة على مستويات الكفاءة في اللُّغة الإنجليزيَّة الَّتي تمكِّن المواطن السّنغافوريَّ من المشاركة في المجتمع والاقتصاد والقدرة على استخدامها لغةً في إدارة التّعليم. فاللُّغة الإنجليزيَّة نظام تأسيسيّ يستند إليه تعلُّم جميع المواد الأخرى، وتدعم تنمية وتطوير مهارات الاتّصال والتّفكير النّقدي، الَّتي تعدُّ حيويَّة للنجاح في مراحل التّعليم وفي حياة البالغين. وتركِّز سنغافورة على إتقان التّلاميذ اللُّغة الإنجليزيَّة؛ لأن ذلك يُسهم في النّهوض بمجتمعها ويدعم توقعاتها دوليًّا (Silver and Hu & Lino, 2002 ؛ACARA, 2018).

فالهدف الرّئيس في المنهج الدّراسيّ أن يتعلّم التّلاميذ التّواصل بفعاليَّة باللُّغة الإنجليزيَّة من خلال الاستماع إلى مجموعة من النصوص وقراءتها وعرضها، والتّحدث والكتابة وتقديم العروض متنوّعة الأغراض الَّتي تتناسب مع مختلف المستويات الجماهيريَّة، وتنمية التّفكير والتّفسير والتّقييم لمجموعة النّصوص، والتّفاعل بشكل فعّال مع النّاس من مختلف الثّقافات والأجناس والأعراق وبمواضيع متعدّدة (Silver and Hu & Lino, 2002).

.2013Chung and Anderson& Leong & Choy, ; (Silver and Hu & Lino, 200

ولإدراك الآباء وأولياء الأمور السّنغافوريين أهمّيَّة اللُّغة الإنجليزيَّة في الحياة؛ فقد ركَّزوا على تقديم هذه اللُّغة في حياتهم الاجتماعيَّة، إذ جعلوها لغةً معتمدة في المنزل؛ وذلك لأجل مساعدة أطفالهم على التّحسُّن في المدرسة، ولإعدادهم للعمل في الأماكن المناسبة لهم في المستقبل؛ لأنَّ الإنجليزيَّة باتت شرطًا أساسيًّا في نيل الوظائف المعتبرة .(kwan-terry,1991)

وقد أثَّر التّفاعل الاجتماعيّ والأهداف الشّخصيَّة والأُسرية في تغيير اللُّغة بسنغافورة، وفي صونها لدى المجموعات العرقيَّة بطريقة من الأسفل إلى الأعلى، فضلًا عن التّحرّكات الحكوميَّة والسّياسات اللُّغويَّة الَّتي اعتمدت طريقة من الأعلى إلى الأسفل؛ ورغم هذه الجهود إلَّا أنَّ بعض اللُّغات الأُم شهدت تراجعًا كبيرًا في نسبة الَّذين يتحدّثون بها من أهلها؛ إذ تراجعت اللُّغة الصّينيَّة في سنغافورة نتيجة إهمالها من قِبل الأُسر النّاطقة بها، فقد انحدرت من (٩٠٪) في عام ١٩٨٠ إلى (٤٧,٢٪) في عام ٢٠٠٥، وقد تبيَّن أنَّ (٩٣٪) من الأُسر الثّريَّة الصّينيَّة يتحدّثون الإنجليزيَّة في منازلهم أو مزيجًا من الإنجليزيَّة والصّينيَّة، فضلًا عن (٦٠٪) من الأُسر مُتوسّطة الدّخل يمزجون بين اللُّغتين؛ ولهذا فإنَّ تلاميذ المرحلة الابتدائيَّة يفتقدون إلى بيئة تعلُّم اللُّغة الصّينيَّة في المنزل، إضافةً إلى أنّ البيئة المدرسيَّة غير مواتية لتعلُّمها، إذ إنَّ هناك قلّة في السّاعات الَّتي تغطي دراسة هذه اللُّغة في المدرسة حيث تتراوح بين (٥–٨) ساعات أسبوعيًّا؛ وهو ما جعل التّلاميذ يفتقدون إلى المفردات ومهارات تكوين الجُمل الأساسيَّة، كما أنَّهم يفتقدون إلى قدرات الملاحظة ومهارات التّفكير الإبداعي في هذه اللُّغة، وهذا ما أسهم مجتمعًا أو منفردًا في تراجع اللُّغة الصّينيَّة؛ في حين تصدَّرت اللُّغتان الإنجليزيَّة والملايوية اللّتان كانتا تُستخدَمان في التّعامل الرّسميّ وفي التّعاملات اليوميَّة بين النّاس .Chung and Anderson& Leong & Choy, 2013 ; (Silver and Hu & Lino, 2002)

منهجيَّة تدريس القراءة والكتابة للمبتدئين في سنغافورة:

عندما شعرت الحكومة السّنغافورية أنه لا مناص من الاتّكاء على التّعليم لنقلها نوعيًّا بين الأُمم، أقرَّت قانون التّعليم الإلزامي في ٩ تشرين الأوّل عام ٢٠٠٠، وهو قانون يُجبر جميعَ الأطفال الَّذين وُلِدوا في سنغافورة بعد ١ كانون الثاني ١٩٦٦ على

الالتحاق بستّ سنوات في التّعليم الابتدائيّ؛ لأنّها ترى أنّ التّعليم يوفِّر جوهرًا مُشتركًا للمعرفة وأساسًا لمزيد من التّعلُّم، زيادةً إلى دوره في بناء التّماسك الوطنيّ بوساطة تجربة تعليميَّة مشتركة، وقد أدَّى ذلك إلى إقبال كبير على التعلّم، وهو ما دفع إلى ارتفاع نسبة الَّذين يُجيدون القراءة والكتابة (Silver and Hu & Lino, 2002).

إذ بلغ الإلمام بالقراءة والكتابة بلغة رسمية واحدة على الأقل معدلاتٍ مرتفعة ومتزايدة، حيث إنّ (٩٣٪) من السّكان الَّذين تزيد أعمارهم على ١٥ عامًا باتوا يعرفون القراءةَ والكتابة بلغة واحدة على أقل تقدير، في حين كانت هذه النّسبة في عام ١٩٩٠ لا تزيد عن (٨٩٪)، (Silver and Hu & Lino, 2002) بينما أشارت البيانات في عام ٢٠١٦ إلى أنَّ (٢, ٧٣٪) من السّنغافوريين يعرفون القراءة والكتابة بلغتين أو أكثر، ورُبّما يعود ذلك إلى نظام التّعليم وسياسته في هذه الدّولة (Department of Statistics , 2016).

فقد بُنِيَ نظام التّعليم في سنغافورة على أن يتلقى التّلميذ تعليمَهُ في المرحلة الابتدائيَّة مدّة ست سنوات؛ تتمثل في مرحلتين: الأولى، مرحلة أساسيَّة تتكوّن من أربع سنوات (الابتدائيَّة الدُّنيا) يتبع فيها جميع التّلاميذ منهجًا مشتركًا يركِّز على اللُّغة الإنجليزيَّة واللُّغة الأم والرّياضيّات، في حين يتم تدريس العلوم من المرحلة الثّالثة الابتدائيَّة، وتُدرَّس في هذه المرحلة أيضًا مواد أخرى (باللُّغة الأم) هي: التّربية المدنيَّة والأخلاقيَّة، والدّراسات الاجتماعيَّة، والصّحة، والتّربية البدنيَّة، والفن والموسيقى، ولا تدخل هذه المواد ضمن الاختبارات النّهائيَّة. أمَّا المرحلة الثّانية فهي: التّهيئة (الابتدائيَّة العليا) وتتكوّن من صفّين هما: الخامس والسّادس. وفي هاتين المرحلتين يُصنَّف التّلاميذ بما يمتلكون من قدرات وإمكانيّات ليذهبوا إلى واحدة من ثلاث شعب في اللُّغتين الإنجليزيَّة واللُّغة الأم (Ministry of Education,2017).

ويُهيمن تدريس اللُّغة الإنجليزيَّة في المرحلة الابتدائيَّة على المواد الأخرى؛ إذ يبلغ مُتوسّط عدد ساعات تدريسها (٣٣٪) من متوسّط السّاعات الإجمالي، بينما يحصل تدريس اللُّغة الأُم على (٢٧٪)، في حين يُخصَّص (٢٠٪) لتدريس مادة الرّياضيّات، و(٢٠٪) للمواد المتنوّعة الأخرى (عبد العال، ٢٠٠٢). ويركِّز الهدف التّعليميّ العام للتعليم في هذه المرحلة على إعطاء التّلاميذ فهمًا جيّدًا للُّغة الإنجليزيَّة والرّياضيّات والمهارات الحاسوبيَّة وبناء القيم وغرسها في نفوس التّلاميذ، إذ تأمل العمليَّة التّعليميَّة

في نهاية هذه المرحلة أن يكون التّلميذ قادرًا على أن:

- يُميِّز بين الصّواب والخطأ.
- يُشارك الآخرين ويُساعدهم ويُعنى بهم.
- يكون لديه فضول حول معرفة الأشياء وتفهمها.
- يُفكِّر ويعبِّر عن نفسه بكل ثقة واقتدار.
- يُدرك العادات الصّحيَّة.
- يعي الفنون المتنوّعة.
- يعرف سنغافورة ويحبُّها (ministry of education,2018؛ الرّشيدي، 2017)

ويتّصفُ منهج اللُّغة الإنجليزيَّة في سنغافورة بأنَّه أكثر مرونةً في آلية تنفيذه، إذ يعتمد في تطبيقه على تحفيز الخيال من خلال التّركيز على قراءة نصوص تُثير التّفكير، مثل: الخرافات، الحكايات الخياليَّة، الأساطير، الخيال الواقعي المعاصر، الشّخصيّات الخارقة. كما تساعد على إنتاج وجمع الأفكار المناسبة للكتابة، وعرض المواضيع باستخدام إستراتيجيّات المتعلم، مثل: الزّخرفة، والرّسم، والكتابة الحرّة، واستخدام الصّور المرئية والذهنية للتحفيز وطرح الأسئلة حول الموضوع والسّياق، وتبادل الأفكار، ووصف المشاعر الشّخصيَّة والخبرات ووجهات النّظر (ACARA, ٢٠١٨).

يُساعد المعلّم التّلاميذ لتحقيق الاستخدام الفعَّال للُّغة الإنجليزيَّة، من خلال اعتماد مزيج من أساليب تدريس اللُّغة الأولى واللُّغة الثّانية؛ لتحقيق التّوازن بين تعليم منهجي واضح صريح، لبناء أساس قوي في المهارات اللُّغويَّة والقواعد والمفردات، ومنهج سياقيّ شامل للتعلُّم من شأنه توفير بيئة لغويَّة ثريَّة لتطوير المهارات اللُّغويَّة والقواعد والمفردات (Ministry of Education,2018).

ويتم تدريس اللُّغة في المدارس الابتدائيَّة السّنغافوريَّة من خلال:

- التّركيز على التّواصل الشّفويّ (الاستماع، التّحدُّث) باستخدام العرض والإخبار والمناظرات والدّراما والعروض التّقديمية الشّفهيَّة لجميع المستويات.

- التّركيز على المستويات الابتدائيَّة في التّمتُّع باللُّغة قبل أن يتعلّم التّلاميذ بشكل رسميّ العناصر اللُّغويَّة والنّحويَّة المرتبطة بالنّصوص، إذ إنَّ هناك تعليمات منهجيَّة واضحة للقواعد مع التّركيز على الكلمة والجملة على مستوى القواعد قبل الدّمج التّدريجيّ لقواعد مستوى النّصّ في المستويات الابتدائيَّة العليا.
- الاهتمام بالوعي الصَّوتي والسّماع الصّوتي ومهارات القراءة والكتابة المبكرة في بداية المرحلة الابتدائيَّة الأولى، لوضع الأساس السّليم لاكتساب مهارات القراءة والكتابة والفهم والمشاهدة على جميع المستويات.
- تطوير مهارات دراسة الكلمات لبناء واستخدام المعرفة بالمفردات على جميع المستويات.
- تنمية مهارات الكتابة وإستراتيجيّات المتعلّمين لتوليد الأفكار واختيارها وتطويرها وتنظيمها ومراجعتها (Ministry of Education,2018).

ويذكر رودوك وآخرون (Ruddock, at 2008) أهداف المناهج السّنغافوريَّة في القراءة والكتابة، على النّحو الآتي:

- الاستماع إلى الصوتيات، والقراءة من النصوص، والفهم، والدقة، والتّقدير النّقدي لمجموعة واسعة من النّصوص الخياليَّة والمنطقيَّة من المصادر المطبوعة وغير المطبوعة.
- التّحدُّث والكتابة وتقديم العروض في اللُّغة الإنجليزيَّة بشكل مقبول دوليًّا ومضبوط نحويًّا، وبطلاقة مناسبة للغرض والجمهور والسّياق والثّقافة.
- التّفكير والتّفسير والتّقييم للنصوص الخياليَّة وغير الخياليَّة سواء أكانت من المصادر المطبوعة أم غير المطبوعة؛ لتحليل كيفية استخدام اللُّغة لإثارة استجابات وتركيب المعنى، وكيف يتم تقديم المعلومات بأنماط مُتنوّعة تُحدِث تأثيرًا في المتلقّين.
- التّفاعل بفعاليَّة مع النّاس سواء بثقافتهم أم بغيرها من الثّقافات.

ولم تكن مُهمّة التّعليم مُقتصرةً على المدارس، إذ إن تقديم التّعليم مسؤوليَّة كلِّ مَن استطاع إلى ذلك سبيلًا؛ لهذا فإنَّ لمجلس المكتبة الوطنيَّة في سنغافورة دورًا بارزًا في نَشْر القراءة والكتابة وتشجيعهما في البلاد بين الأطفال والشّباب في سياقات متعدّدة اجتماعيَّة وترفيهيَّة، حيث قدَّم عدّة مبادرات رئيسة أسهمت بنتائج إيجابيَّة اتجاه هاتين المهارتين (القراءة والكتابة)، ومن أبرز هذه البرامج: (law&chia, 2015؛ Rajarat-nam,2013؛ Moi Ng,2008)

- برنامج القراءة المبكرة: يقوم هذا البرنامج على تنفيذ إجراءات لدعم وتوجيه الآباء والمربّين إلى فهم وتبني عادات القراءة في وقت مبكر، وتزويدهم بالكفاءات والأدوات الَّتي تغرس عادات القراءة لدى الأطفال قبل المدرسة، أي من السّنة الأولى إلى السّنة السّادسة. ويهدف هذا البرنامج إلى التّواصل بين الآباء والمربّين وأمناء المكتبات لنقل مهارات القراءة المفيدة إلى الأطفال. وعلى ذلك فتعلُّم القراءة يبدأ قبل وقت طويل من دخول المدرسة؛ لهذا فالتّلاميذ السّنغافوريون يدخلون النّظام التّعليميّ الرّسميّ في المرحلة الابتدائيَّة ولديهم معرفة مبكرة في القراءة والكتابة.
- أطفال يقرؤون: أُطلِق هذا البرنامج رسميًّا عام ٢٠٠٤، وهو مبادرة لتعزيز القراءة والكفاءة اللُّغويَّة في وقت مبكر لدى الأطفال الَّذين تتراوح أعمارهم بين (٤-٨) سنوات، تحديدًا للأسر ذات الدّخل المنخفض. إذ يكون معظم هؤلاء الأطفال من بيئات غير ناطقة باللُّغة الإنجليزيَّة، وكثير منهم لا يتحدّثون اللُّغة الإنجليزيَّة إطلاقًا، فضلًا عن أنَّهم لم يتعرضوا لأي نوع من مواد القراءة. وقد أظهر استطلاع أُجري مع عدد من المشاركين السّابقين في البرنامج أنَّ الأطفال خرجوا من هذا البرنامج ولديهم ثقة عالية في القراءة وقدرة على التّعامل معها بشكل فردي مستقل؛ ونتيجة لهذا فقد طُوِّر هذا البرنامج لتكون مدّته خمس سنوات بعد أن كانت سنة واحدة، وهذا ما أُعِدَّ للأسر مُنعدمة الدّعم للتعليم الَّذي يُعدُّ حاجةً ملحّة لإعداد الأطفال للتعليم الرَّسميِّ. وقد تطوَّر هذا البرنامج في عام ٢٠١٣ ليسمح لطلاب المدارس من سن ١٣ عامًا فأكثر للتطوع فيه وتقديم التّعليم للعينة المستهدفة.

- مدرسة القراءة: برنامج قراءة مُنظَّم ومُعمّق أُسِّسَ لتشجيع تلاميذ المرحلتين الابتدائيَّة والثّانويَّة الَّذين تتراوح أعمارهم بين ٧ و١٧ عامًا على القراءة من أجل المتعة وتنمية عادات القراءة. وقد تبنّى هذا البرنامج منهجًا شاملًا في القراءة، حيث تصوَّر أن كل تلميذ قارئ، وكل معلّم نموذج يُحتذى به. ولكل مدرسة مشاركة في البرنامج حيث تُخصِّص مجموعةً من برامج القراءة المنتظمة الَّتي تهدفُ إلى مساعدة التّلاميذ على مواصلة القراءة بمتعة ونشاط. أمّا التّلاميذ الَّذين يتردّدون في القراءة فيتم ربط مواضيع القراءة باحتياجاتهم لغرض دفعهم لممارسة نشاط القراءة.

- شباب سنغافورة يقرأ: حملة تهدف إلى جعل القراءة جزءًا من ثقافة سنغافورة. أُطلِقت أوّل مرّة عام ٢٠٠٥ لتشجيع السّنغافوريين الَّذين تبدأ أعمارهم من ١٥ عامًا على القراءة وتقديم إبداعاتهم من خلال القراءة المجتمعية ومناقشات الكتب والأنشطة العلميَّة المتنوّعة؛ لخلق مُتعة يشارك فيها القراء والمتابعون. وفي عام ٢٠١٢ تمَّ توسيع هذا البرنامج ليشمل السّنغافوريين الَّذين تتراوح أعمارهم بين (٧-١٤) عامًا، وهذا ما يُكمل البرامج السّابقة الَّتي تُشجِّع على القراءة في سنٍّ مبكرة.

- البحث (السّعي): أُطلِق هذا البرنامج عام ٢٠٠٩، ويهدف إلى تحويل القرَّاء المترددين في القراءة ولا سيما الذكور الَّذين تتراوح أعمارهم بين (٧-١٢) عامًا ليصبحوا قرّاء ومتعلمين مدى الحياة من خلال هوايتهم في جمع البطاقات للتحصيل، وقراءة قصص المغامرات الخياليَّة.

- سفير القراءة الصّغير: يهدف هذا البرنامج إلى أن يُروِّج السّفراء التّلاميذ لأقرانهم في مختلف الأماكن للقراءة ومزاياها. ويتم تعيين السّفراء كل عام من المدارس الابتدائيَّة ويُدرَّبون من قِبل أمناء المكتبات في مجالات متنوّعة، مثل: سرد القصص، وكيفية التّعامل مع المقابلات الإعلامية، وكتابة مراجعات حول الكتب. وقد تخرَّج عام ٢٠١٢ مجموعة من السّفراء السّابقين ليساعدوا أمناء المكتبات في توجيه وتدريب السّفراء الجُدد من خلال معسكرات تدريبيَّة تعليميَّة سنويَّة.

وكـــانت تُركّـز هذه الـــبرامج على مجمــــــوعة مجـــــالات محـــاولة تنميتها، وهي :(Moi Ng,2008؛ Rajaratnam,2013)

- تشجيع المشاركة في الفصل الدّراسيّ من خلال التّركيز على تحفيز التّلاميذ.
- التّنويع في تدريس التّلاميذ بين مجموعة كبيرة واحدة ومجموعات صغيرة، وهذا يوفِّر تواصلًا أكبر بين التّلاميذ في أثناء القراءة والكتابة، وهو ما يتيح لهم تطوير أماكن الإخفاقات من دون خجل أو إحباط.
- يُوفِّر ممارسة أكثر في القراءة والكتابة الفعليَّة مقارنةً بالمنهج المدرسيّ.
- يُوفِّر مجموعةً من النصوص الأدبيَّة والاجتماعيَّة الَّتي تسمح للتلاميذ باختيارها والتّعامل معها وَفق حاجتهم.
- تعليم المهارات اللُّغويَّة الَّتي توفِّر التّوازنَ بين أنشطة القراءة والكتابة الشّاملة.
- يعتمدُ التّدريس فيها على إستراتيجيّات الفهم.
- يُوفِّر فرصًا متكرّرة للتلاميذ للكتابة في إطار عملية مراجعة وتصحيح للنص الَّذي يركِّز على تماسك الأفكار وسلامة نظام اللُّغة.

الإستراتيجيات المتبعة لتعليم القراءة للمبتدئين:

تُعَدُّ مهارة القراءة مفتاحًا لتنمية الفكر والوجدان والانفتاح للتقدم والازدهار، فهي من أهمّ المهارات اللُّغويَّة الَّتي يقع عليها الدّور البارز في تنمية القدرات العقليَّة واللُّغويَّة لدى التّلاميذ، كما أنَّها تُساعد في تحسين المهارات الثلاث الأخرى (الاستماع، التّحدُّث، الكتابة).

فالقراءة نشاطٌ لغويٌّ واجتماعيٌّ وجسديٌّ ومعرفيٌّ، يبدأ التّلاميذ في المرحلة الابتدائيَّة التّعرف إلى أصوات اللُّغة وفكّ رموز حروفها وكلماتها، من خلال الاستماع إلى القصص الَّتي تُقرَأ لهم بصوت مرتفع من قِبل المعلِّم أو مُسجِّل الصّوت، وتعتمد قدرة التّلاميذ في تعلُّم القراءة على مجموعة عوامل، منها: إدراكهم لمفاهيم الطّباعة (الكلمة المكتوبة)، وقدرتهم على الاستماع، وفهم أصوات اللُّغة والتّلاعب بها، وقدرتهم على

تطبيق المراسلات الصّوتيَّة لتحديد الكلمات وفكّ الشّفرة من خلال الصّوتيات. وعليه، فالوعي الصَّوتي مؤشر مهم للتعرّف على القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيَّة، إذ يشير إلى القدرة على ملاحظة الفونيمات الصّوتية ومعالجة تسلسلها في الكلمات المنطوقة، ويمكن للتلاميذ اكتساب الوعي الصّوتي عندما تكون لديهم قدرة على تعرُّف الكلمات الموسيقيَّة وإنتاجها، وتقسيم الكلمات إلى مقاطع وتغيير أصوات البداية، ومزج الأصوات وتصنيف الكلمات. وعلى المعلِّم أن يُدرك أنّ بعض مهارات الوعي الصّوتي مثل مزج الأصوات وتقطيعها قد تتأخَّر لدى بعض تلاميذ الصّف الأوّل الابتدائي (Ministry of Education,2018؛ طعيمة والشعيبي، 2006).

وعلى ذلك، فعندما يتعلّم التّلاميذ توصيل الأصوات بأحرف أو مجموعة من الأحرف، مثل: (تمثيل صوت k بواسطة c أو k أو ck)؛ عند ذلك سيتمكّنون من نطق الكلمات غير المعروفة وقراءتها. وفي الممارسة العمليَّة يتم إجراء تعليم الصّوتيات في سياق برنامج قراءة متوازن وشامل في الصّفوف الدّراسيَّة. ففي الصّفوف الابتدائيَّة الدنيا، يتم تعليم العلاقات بين الحروف الصّوتية لمدّة وجيزة، لكنها تبقى مستمرةً على شكل أنشطة متابعة في أثناء القراءة المشتركة من الكُتب الكبيرة في المراحل الدّراسيَّة المتقدِّمة (Ministry of Education, 2018).

ورغـــم المساحة الواسعة الَّتي تأخذها القراءة في سبيل التّقدُّم إلَّا أنَّ لاو وهيا (law&hia, (2015 يذكران أنَّه بعد مراجعتهما لعدد من الدّراسات الَّتي تستكشف القراءة بين تلاميذ المرحلة الابتدائيَّة في سنغافورة بين عامي ١٩٨٠،١٩٧٠ تبيَّن أن مستوى القراءة كان منخفضًا لديهم، وأنَّ القراءة لم تكن نشاطًا فيه متعة وسعادة لتحظى باهتمامهم.

ويبدو أن هذا الضعف أثَّر في المؤسّسات التّعليميَّة في سنغافورة، إذ عملت على تغيير هذا الواقع لإدراكها أهمية القراءة، فحصلت على المركز الثّاني في اختبار القراءة للصف الرّابع الابتدائيّ (PIRLS 2016) من بين خمسين دولة؛ إذ نالت متوسط درجة القراءة (٥٧٦) في حين نال المركز الأوّل الاتحاد الرّوسي بمتوسط قراءة (٥٨١) (National report,2016).

ولم تحصل سنغافورة على هذا المركز الدّولي المتقدِّم إلَّا من خلال نظامها التّعليميّ النّاجح، وهذا ما يظهر في الرّؤى المحددة في التّعليم الابتدائيّ في المرحلة الرَّابعة، إذ إنه في الوقت الَّذي يبلغ فيه التّلاميذ سن ٩/ ١٠ أعوام، يجب أن يكونوا قادرين على قراءة

كلمات مرئيَّة شائعة غير منتظمة، وعلى ذلك فالمنهج يسعى إلى أن يتقنَ التّلاميذ القراءةَ في وقت مبكر. فيجب أن يكتمل تعليم التّعرف إلى صوت الحروف من المرحلة الأولى، إذ بمجرد أن يبدأ التّلاميذ في استخدام أنماط التّهجئة وتعرُّف الحروف بوتيرة سهلة؛ فهذا يعني أنهم في طريقهم إلى إتقان التّعرُّف إلى الكلمات (Ruddock, at 2008).

ومن الخطوات المهمة الَّتي تتخذها المدارس الابتدائيَّة في سنغافورة في سبيل الوصول بالتّلاميذ إلى أعلى درجات معرفة القراءة، استدعاء (ميسِّرين لغويين) للاستفادة منهم في إثراء تعليم مهارة القراءة للتلاميذ من خلال النّصوص المتنوعة، كالرّوايات والقصص والدراما (law&chia, 2015)

ويُطبِّقُ المعلمون في المرحلة الابتدائيَّة عدة إستراتيجيّات في تعليم القراءة (-Min istry of Education,2018)، مثل:

- إستراتيجية التفكير القرائي المُباشر (DRTA): يستخدمها المعلمون في سياق (القراءة المدعومة). وتكمن أهمية هذه الإستراتيجيَّة في أنَّها تدمج التّلاميذ في سياق اجتماعيّ يدور في فلك النّصّ المقروء، مستحضرًا الخبرات والمعارف الشّخصيَّة للمتعلّم، مراعيًا المستويات القرائيَّة المتباينة للتلاميذ داخل الحجرة الصّفيَّة. وتشتمل هذه الإستراتيجيَّة أربع خطوات، هي: أوّلًا: تعرُّف وتحديد الغرض من القراءة، وفيه يُجري المعلّم مناقشة وفقًا لأهداف قراءة النصّ، وينصبُّ الاهتمام على خبرات التّلميذ السّابقة، مركِّزًا في المناقشة على عنوان النّصّ الرّئيس أو العناوين الفرعيَّة أو الصّور التّوضيحيَّة. ثانيًا: قراءة النّصّ، يُقسِّم المعلّم النّصّ إلى فقرات تتيح في نهاية كل واحدة إجراءَ نقاش مع التّلاميذ حولها، كما يجب أن يقرأ كل تلميذ - بشكل مستقل - جزءًا من النّصّ. ثالثًا: إنتاج الفهم والارتقاء به، يُسمَح هنا للتلميذ بالتّوسُّع في رأيه أو تغييره أو العدول عنه مقدِّمًا الأدلّة والتّفسيرات لذلك. رابعًا: التّدريب المهاري، إذ قد يُتطلَّب من التّلميذ البحث في المصادر لزيادة المعلومات ولتأكيدها (المطيري، ٢٠١٥).
- إستراتيجيَّة أعرفُ، أريدُ أن أعرفَ: (KWLH). تُستخدَم هذه الإستراتيجيَّة في النّصوص غير السّرديَّة، وتتألف من عدّة خطوات مُنظَّمة ومرتَّبة تبدأ بـ (k) للدلالة على (know) الَّتي ينطلق منها السّؤال: ماذا تعرف حول الموضوع؟

وهي خطوة استطلاعية يستدعي فيها التّلميذ ما لديه من معارف سابقة. ثم (w) دلالة على (want) للسؤال: ماذا تريد أن تعرف؟ لإرشاد التّلاميذ حول ما يريدون معرفته في الموضوع. ثم (l) الَّذي يدلّ على (learn) للسؤال: ماذا تعلَّمنا؟ إذ يُقوِّم التّلاميذ ما تعلَّموه حول الموضوع. ثم (h) دلالة على (how) للسؤال: كيف نستطيع التّعلّم أكثر؟ وذلك لمساعدة التّلاميذ في الحصول على مزيد من التّعلُّم. وتكمن أهمية (k.w.l) في أنَّها تجعل التّلميذ محورَ العمليَّة التّعليميَّة، مؤكدةً على مبدأ التّعلّم الذّاتي، وتمكِّن التّلميذ من تحقيق تقدُّم كبير في بنية التّعلّم، كما أنها تُنشِّط معرفة التّلاميذ السّابقة وتثير فضولهم في التّفكير والتّمكن من تعلُّم الموضوعات القرائيَّة الصّعبة، وتمكِّنهم من تقرير ما يتعلمونه وقيادة أنفسهم في عمليَّة التّعلُّم (عطية، ٢٠٠٩).

- إستراتيجيَّة طرح الأسئلة: ويُعرِّفها (سعادة، ٢٠٠٦، ص ٣٦٧) بأنّها: «المهارة الَّتي تُستخدَم لدعم نوعية المعلومات من خلال استقصاء طلابي يتطلب طرحَ الأسئلة الفاعلة أو صياغتها أو اختيار الأفضل منها». وتكمن أهمّيَّة هذه الإستراتيجيَّة في أنَّها تثير تفاعل التّلاميذ في أثناء الحصص الدّراسيَّة عندما يجيبون عن الأسئلة الَّتي تُطرَح عليهم بإجابات متعدّدة تبعث في نفوسهم حبَّ المشاركة ومنافسة الأقران في الإجابة الصّحيحة.

إضافةً إلى هذه الإستراتيجيّات الثّلاث، يمكن تلخيص أبرز الأساليب والمواقف السّلوكية الَّتي تشترك فيها جميع المراحل الابتدائيَّة في تدريس مهارة القراءة، على النّحو الآتي:

- استخدام المعرفة السّابقة، مثل: (الخبرات الخاصّة أو المفاهيم المألوفة).
- استخدام الأدلة السّياقية، مثل: (الصّور، المطبوعات، الخرائط، العناوين الرّئيسية، العناوين الفرعية).
- تقديم تنبؤات وملاحظة واستدعاء الأفكار الرّئيسية والتّفاصيل الأساسيَّة.
- التّوصل إلى استنتاجات بناءً على العلم المسبق، والقرائن البصرية، والقرائن السّياقية.

- معرفة جوهر النّصّ أو فكرته الرّئيسية.
- تحليل الأنماط التّنظيميَّة في النّصِّ، مثل: (تسلسل الأفكار، الأحداث).
- تقديم تعميمات بسيطة للنصّ، مثل: (المغزى من القصّة، تحديد الفكرة الرّئيسية، والتّفاصيل الأساسيَّة).
- تحديد الأنماط العامة من أكثر من مصدر واحد.
- الاستجابة الشّخصيَّة، وتتمثل في الرّد على النّصّ مع بيان الأسباب، والحكم البسيط، والتّفسيرات الشّخصيَّة.
- قراءة النّصوص الفنيَّة والوظيفيَّة ونقدها من حيث التّصميم والتّنسيق، مثل: تحديد الطّباعة، والمميزات المرئية والخصائص البصرية (العناوين، الرّسوم التّوضيحيَّة، استخدام الشّعار). وتحديد مميزات النّصّ، مثل: العناوين الرّئيسية، والعناوين الفرعيَّة، وتسميات الصّور.
- الاستجابة النّصّيَّة من خلال تقديم تنبؤات حول محتوى النّصّ باستخدام المعارف المسبقة والخصائص المطبعيَّة والبصريَّة.
- شرح ما إذا كانت التّوقّعات حول محتوى النّصّ مقبولة أم يجب تعديلها، ولماذا؟
- القراءة بصوت عالٍ، وعرض مجموعة من الكتب والنّصوص المناسبة لسنِّ القرّاء من المصادر المطبوعة وغير المطبوعة، مثل: (النّصوص الشّعريَّة والسّينمائيَّة، المفكّرات الشّخصيَّة، السّير الذّاتيَّة، الرّوايات الخرافية والتّاريخيَّة، الحكايات، الكتب الإجرائيَّة، الكتب الإرشاديَّة).

ويمكن تحديد أبرز ما حُدِّد لتعلُّمه في مهارة القراءة لتلاميذ المراحل الابتدائيَّة الثّلاث الأولى فيما يأتي:

- قراءة الكلمات والتّعرف إليها، مثل: الكلمات الشّائعة الَّتي تتكوّن من مقطع واحد أو أكثر، وتحليل الكلمات الحقيقيَّة، وتعليم الكلمات غير المنطقيَّة، وتعليم الكلمات المركّبة مثل: (طائر أسود، غرفة المزرعة).
- التّعرف إلى اختصار الكلمات ومطابقتها لها.

- ربط النّصّ بعمل مماثل أو متناقض.
- إعادة قراءة الجزء الأكثر متعةً في النّصّ.
- تقديم رد عن النّصّ، مثل: (التّقييم وتبادل الآراء).

أما عن أبرز ما حُدِّد لتعلّمه في مهارة القراءة لتلاميذ المراحل الابتدائيَّة الثّلاث الأخيرة، فيمكن حصره في: التّمييز بين السّبب والنّتيجة. والمقارنة بين اثنين أو أكثر من الأفكار أو المفاهيم أو المواضيع. والتّمييز بين الحقائق والآراء. والمقارنة بين المشكلة وحلّها. واستخلاص النّتائج من (الفكرة الرّئيسيَّة وتفاصيلها الأساسيَّة، والمعارف السّابقة، والأدلّة السّياقيَّة). وتفسير ودمج المعلومات من مجموعة من المصادر المتنوّعة. وصياغة أسئلة لتوجيه البحث. وجمع المعلومات من مصادر مطبوعة وغير مطبوعة. واختيار المعلومات ذات الصّلة بالبحث. وإيجاد حلّ للمشكلة في النّصّ عن طريق ربط القضيَّة بمصدر مشكلتها. وتحديد وتحليل التّقنيات المستخدمة في النّصوص المطبوعة وغير المطبوعة لتحقيق مجموعة متنوّعة من الأغراض، مثل: (الألوان، الصّور، المؤثرات الصّوتيَّة). والرّبط بين النّصّ والخبرات الشّخصيَّة. وربط النّصّ بعمل مماثل أو متناقض. وإظهار الوعي بالهيكل التّنظيميّ للنصوص، مثل:(المقدِّمة، العرض، الاستنتاج). وإظهار الوعي العام حول كيفيَّة استخدام الكاتب للُّغة واختلافها وفقًا للغرض والجمهور. وتقديم الأدلّة لدعم فكرة في النّصّ. وتحديد مواضيع مماثلة للنصّ وتطبيقها لتفسير النّصوص. والتّعرف إلى تسلسل النّصّ (الأحداث، السّبب، النّتيجة). والرّد على النّصوص من حيث (مميّزات النّصّ، الأنماط التّنظيميَّة، هيكل النصّ مثل: السّرد، التّوجيه، العقدة، الذّروة...). إظهار الوعي بكيفيَّة استخدام الكاتب للُّغة من حيث استخدام الكلمات والتّأثير الخطابيّ. التّقارير الإعلاميَّة (قراءة نصوص متّنوعة وعرضها مثل: تقارير إعلاميَّة، وقائع صحفيَّة). سرد الحقائق الواقعيَّة (روايات، شهود العيان، نشرات إخباريَّة). والتّفسيرات أو الشّروح حول (كيف يعمل شيء ما). البحث للحصول على مزيد من التّفاصيل حول الموضوع.

النّتاجات التّعليميَّة:

تُحدِّد دائرة المناهج في وزارة التّربية السّنغافوريَّة النّتاجات التّعليميَّة المتوقَّعة لتلاميذ المراحل الابتدائيَّة في مهارة القراءة على النّحو الآتي:

المرحلة الأولى: الاستعداد لاستخدام القراءة وإتقان مهارة تعرُّف الكلمات.

المرحلة الثّانية: معالجة النّصوص المناسبة لمرحلة التّلميذ وفهمها على المستويين الحرفيّ والاستدلاليّ.

المرحلة الثّالثة: تطبيق القراءة النّقديَّة والعرض والتّركيز على المعنى الضّمني وإصدار الحكم.

المرحلة الرّابعة: تطبيق القراءة النّقديَّة الدّقيقة على مجموعة من النّصوص الأدبيَّة والوظيفيَّة من المصادر المطبوعة وغير المطبوعة.

المرحلة الخامسة: قراءة واسعة النّطاق للمتعة، واستعراض القراءة، والتّعلّم المستقل في المجالات الأدبيَّة.

المرحلة السّادسة: إتقان القراءة النّقديَّة للنصوص المتنوّعة الأغراض والمستويات، وإتقان كيفيَّة استخدام العناصر المعجميَّة والنّحويَّة في النّصوص.

وتأسيسًا على كل ما تقدَّم، فإنَّ تعليم القراءة يساعد في فهم مجموعة كبيرة من النّصوص، ويُسهمُ في بناء لغة التّلاميذ، ويمكِّنهم من استخلاص معاني النّصوص سواء المطبوعة أم غير المطبوعة؛ ولهذا فإنَّ على معلمي المرحلة الابتدائيَّة أن يبذلوا جهدًا كبيرًا في تعليم مهارة القراءة وتنميتها لدى تلاميذهم، وذلك من خلال:

أولًا: الاقتناع بأنَّ التّلاميذ يتعلمون القراءة بطرق متعدِّدة، وأنَّ تقدُّمهم في القراءة يكون بمعدّلات متباينة.

ثانيًا: مساعدة التّلاميذ على التّقدُّم من بداية القراءة المتلكّئة إلى القراءة الدّقيقة ثم الانتقال من القراءة المدعومة من المعلّم إلى القراءة المستقلّة بطلاقة ثم إلى القراءة الصّامتة.

ثالثًا: تعليم التّلاميذ كيفيَّة بناء المعنى الفعليّ من مجموعة نصوص مطبوعة وغير مطبوعة من خلال التّركيز بدايةً على ما يعرفونه من لغتهم.

رابعًا: إرشاد التّلاميذ إلى تطبيق إستراتيجيّات القراءة من الأسفل إلى الأعلى ومن الأعلى إلى الأسفل في الوقت نفسه؛ وذلك لتوفير منهج تفاعليّ متوازن لتعلُّم القراءة.

خامسًا: مساعدة التّلاميذ على الفهم النّقديّ الدّقيق لأنواع متعدّدة من النّصوص الأدبيَّة والإعلاميَّة والوظيفيَّة.

سادسًا: حثُّ التّلاميذ على التّفكير النّاقد فيما يقرؤونه أو يشاهدونه، ومقارنة نصوص متعدّدة بعضها مع بعض ليكونوا قرَّاء ناقدين.

سابعًا: خَلْق فرص فعليَّة للتلاميذ ليتعرضوا لمجموعة واسعة من النّصوص الفنيَّة ذات الاستخدام المثاليّ للُّغة.

الإستراتيجيّات المتّبعة لتعليم الكتابة للمبتدئين:

إنَّ العلاقة بين القراءة والكتابة تكامليَّة، إذ تستند إحداهما على الأخرى؛ لهذا يرى نصر (١٩٩٠) أنَّ القراءة المنتِجة تستدعي قيام التّلميذ بأعمال كتابيَّة مساندة، تساعد في السّيطرة على ما تشتمل عليه المادّة من أفكار ومعلومات وحقائق ومفاهيم بارزة؛ كأن يُلخِّص التّلميذ الأفكارَ الموجودة في النّصوص المقروءة كتابةً ويدوِّنها على شكل ملحوظات أو رسومات.

ومن هذا المنطلق تتمسّك وزارة التّربية السّنغافوريَّة في سياسة بناء منهج اللُّغة على التكامل في تدريس المهارات اللُّغويَّة، فلا يمكن تدريس القراءة والكتابة بعيدًا عن تكاملهما مع الاستماع والتّحدُّث ومشاركة التّلاميذ؛ لأنَّ ما يعرفه التّلميذ يمكنه التّحدُّث عنه، وما يمكنه التّحدُّث عنه يمكن كتابته وقراءته (Ruddock,2008).

ويشير كاين لو (khian loh, 2009) إلى أنَّ تمكُّن التّلميذ من مهارة الكتابة في المدارس الابتدائيَّة السّنغافوريَّة لن يكون إلا إذا كان قادرًا على القراءة وفهم المادّة المقروءة؛ لأنَّ الأطفال يقلِّدون أشكالَ الكتابة الَّتي يتعرّضون لها بعد قراءتها؛ ولهذا فمن الممكن أن تساعد القراءة متعلمي ثنائيَّة اللُّغة في إجادة الكتابة، إذ إنَّ العلاقة التّفاعليَّة الَّتي بين القراءة والكتابة يمكن أن تنقل المعرفة المكتسبة من إحداهما إلى الأخرى.

فتعلُّم الكتابة يؤثِّر على التّلاميذ في تنمية واكتساب المهارات اللّازمة للعمليات المادّيَّة والمعرفيَّة واللُّغويَّة والاجتماعيَّة المعقّدة، ويُعَدُّ تحقيق الدّقة والتّلقائيَّة في آليَّة الكتابة (من ناحية الإملاء وفنّ الخطّ) من أولى الخطوات في تعلُّم هذه المهارة، وهو ما يمنح التّلاميذ الفضاءَ المعرفيّ والدّافعيَّة للاهتمام المتزايد بالجوانب الأخرى المتّصلة بالكتابة والتّعبير، وما يتضمّنه ذلك من جوانب وعمليّات معرفيَّة ولغويَّة وفكريَّة واجتماعيَّة، وتوليد الأفكار واختيارها وتنميتها وتنظيمها ومراجعتها (Swandi, Irda & Shek, Jo-Ann, 2017).

ويمكن أن يتأثّر استعداد التّلاميذ للكتابة بالعديد من العوامل، منها: إدراكهم المعاني المطبوعة (معرفتهم بمفاهيم الطّباعة)، وقدرتهم على تعرُّف الحروف الأبجدية وتسميتها وتحديد الأحرف الكبيرة والصّغيرة، فعندما يمتلك التّلاميذ وعيًا صوتيًّا للُّغة الإنجليزيَّة؛ عند ذاك يمكنهم مطابقة أصوات اللُّغة مع أسماء حروفها المقابلة (أي تطبيق المبدأ الأبجدي). ويتم تدريس المهارات والإستراتيجيّات الخاصّة بالكتابة والتّعبير في المرحلة الابتدائيَّة حتى يتمكّن التّلاميذ من المشاركة في الإبداع المستمر للنصوص، وييسِّر المعلّم تعلُّم هذه المهارة من خلال توفير الوسائل التّعليميَّة لإنشاء أنواع متعدّدة من النّصوص، إذ تولي هذه المرحلة اهتمامًا أكبر باستخدام اللُّغة والمفردات لتحقيق التّماسك والتّلاحم في الفقرات والنّصوص (Silver and Hu & Lino, 2002).

وفي المراحل الأولى يتم تطوير مهارات التّلاميذ النّفسية والحركيَّة والتّنسيق بين اليدّ والعين، كما يتم تعليمهم الكتابة بالقلم الرّصاص، والقيام بالحركات اليدويَّة في الكتابة المناسبة من اليسار إلى اليمين ومن الأعلى إلى الأسفل، إذ يُعدُّ التّحضير البدني للقيام بالكتابة أمرًا مهمًّا للتلاميذ الصّغار، فعندما يُشجَّع التّلاميذ على تبني الوضع الصّحيح للكتابة بدايةً من قبضة اليدّ ومسك القلم؛ فإنَّ ذلك سيقلِّل الإجهاد والتّوتُّر لديهم، وهو ما سيخرج الخط بشكل دقيق وجميل، وهذا ما يُسهمُ في تعزيز طلاقة التّلاميذ في هذه المهارة ويزيد من معرفتهم بالحروف والنّصوص (Ministry of Education, 2018).

ويتم في المرحلة الابتدائيَّة تدريس التّلاميذ كيفية الجمع بين الحروف وزيادة سرعة الكتابة، وكتابة نصّ متسلسل منظَّم عندما يستوعبون بدقّة الحروف الأساسيَّة الَّتي يُكتَب بها النّصّ؛ لأنَّه إذا تُركت هذه الخطوة أو تأخَّرت فإنَّ ذلك ينعكس سلبًا على التّلاميذ، إذ سيلاقون صعوبةً في كتابة النّصوص بسرعة وتلقائيَّة. ويمكن أن يساعد تنظيمُ الحروف

في نصّ متسلسل التّلاميذَ على تنمية مهاراتهم العمليَّة المعرفيَّة للكتابة، فمثلًا عندما يُنظِّم التّلاميذ الحروفَ في نصّ متسلسل فإنّهم يكونون قادرين بشكل أفضل على الرَّبط بين الأحرف الفرديَّة، وكيفيَّة الجمع بينها بشكل دقيق (Swandi,at 2017).

ويتعلّم التّلاميذ في المرحلة الأولى التّهجئة بإستراتيجيّات فكّ التّشفير، مثل طريقة (التّجزئة/ المزج) لإقامة الرّوابط بين أنماط الصّوت والحروف والكلمات الَّتي تنسجم معه، ثم يُعمَّم ذلك في عامة الإملاء. ويكون دور المعلِّم هنا تعليمَ التّلاميذ تعرُّفَ الكلمات المناسبة لمرحلتهم الدّراسيَّة وتوضيحها؛ بما في ذلك الكلمات غير القابلة للتفكير، والكلمات الوظيفيَّة، والكلمات الرّسميَّة (ACARA, 2018).

وفي المرحلتين الابتدائيّتين الثّانية والثّالثة يقوم المعلمون بتوجيه التّلاميذ إلى كتابة كلمات متعدِّدة المقاطع باستخدام مجموعة من إستراتيجيّات المتعلّم، مثل استخدام معنى الكلمة ودلالتها. وتركِّز هاتان المرحلتان على إعطاء استقلاليَّة أكبر للتلاميذ في تعلُّم تهجئة الكلمات؛ إذ يتعلّم التّلاميذ مراجعة دقّة الإملاء بشكل مستقلّ بمساعدة المطبوعات، مثل: القواميس المصمَّمة للمستويات الابتدائيَّة، وكتيبات قواعد الإملاء. وفي تدريس هاتين المرحلتين يحدِّد المعلمون عنصرًا واحدًا أو أكثر من مهارات الكتابة ويركِّزون عليه في تعليم التّلاميذ حتى يصلوا إلى مرحلة التّمكُّن؛ لأنّ العديد من التّلاميذ لا يمتلكون ما يكفي لتعريضهم لأنواع متعدّدة من عناصر المهارات الَّتي تشمل مهارات التّفكير والوعي السِّياقيّ الَّتي ينطوي عليها إنشاء النّصوص الهادفة، ويحاول المعلمون إرشاد التّلاميذ إلى تطبيق هذه المهارات لإنشاء أنواع مختلفة من النّصوص(Swandi,at 2017).

ويرشد المعلمون تلاميذهم في كيفيَّة توليد الأفكار واختيار الملائم الَّذي يمكن أن يُشكِّل نصًّا يحقِّق الغرض المنشود ويلبي توقعات المتلقي، من خلال تحديد أهداف النّصّ الَّذي يُنشِئونه والتّركيز على المهمة الأساسيَّة وبراعة سياقها بالإفادة من النّصوص السّابقة، وهو ما يؤدي إلى نقل التّلاميذ من مجرد إعادة سرد الأفكار الموجودة في المصادر المطبوعة وغير المطبوعة إلى درجة أكثر ابتكارًا وإبداعًا لاستخدام هذه الأفكار في تطوير قدراتهم الكتابيَّة.

ويُطبّقُ معلمو المرحلة الابتدائيَّة لتعليم مهارة الكتابة عدّة إستراتيجيّات، منها:

- إستراتيجيَّة المجموعات الصّغيرة: إذ يقوم المعلّم في هذه الإستراتيجيَّة بتقسيم التّلاميذ إلى مجموعات صغيرة طالبًا منهم كتابة نصوص تتميَّز بالمرح والفكاهة، ولا يتدخل المعلّم في هذه الإستراتيجيَّة بالمناقشات الَّتي تحدث بين تلاميذ المجموعة الواحدة أو بين المجموعة والأخرى، إلَّا أنَّه يظلّ مراقبًا متجوِّلا بينهم متأهّبًا لمساعدتهم أو تقديم إرشاد حول تلكؤ أو صعوبة يتوقفون عندها (Moi Ng,2008)
- التّعلُّم التّبادليّ: تقوم هذه الإستراتيجيَّة على أربع خطوات، هي: التنبؤ، وطرح الأسئلة، والتوضيح، والتلخيص. وتركِّز على أن يكون التّعلُّم تعاونيًّا مبنيًّا على النِّقاش بين التّلاميذ أنفسهم أو بين التّلاميذ والمعلّم، كما تركِّز على تبادل الأدوار بين المعلِّم والتّلاميذ لكي يشعــر التّلميذ بأهمّيّته في العمليَّة التّعليميَّة، والمسؤوليَّة الَّتي تقـع على عاتقــه من أجل أن يتعلَّم كيف يكتب بشكــل سليم (Cooper and Pistochini and Boschken and Mcwilliams, 2000).
- العصف الذّهنيّ: يعتمد على نوع من التّفكير الجماعيّ والمناقشة بين المجموعات الصّغيرة، بهدف إثارة الأفكار وتنوُّعها، وإنتاج قائمة من الأفكار الَّتي يمكن أن تؤدي إلى حلِّ مشكلة. ويُقسَّم العصف الذّهني إلى المراحل الآتية: صياغة المشكلة ومناقشتها، وإعادة صياغة المشكلة، وتسخين الجلسة، وتقديم الأفكار، وتحديد أغرب فكرة، وجلسة التقييم (نبهان، ٢٠٠٨).
- لوحات المسح: ويعتمدها المعلِّم لغرض تقويم تلاميذه، إذ يطلب منهم كتابة نصوصهم على لوحات المسح الجاف الفرديَّة الَّتي يحملونها بناءً على طلبه منهم، ويمكن للمعلِّم بعد ذلك مقارنة ما كتبوا مع النّصّ الصّحيح وتصحيح الهفوات، وهذا التّصحيح يكون بطريقتين: الأولى فرديَّة بين المعلّم والتّلميذ، إذ يمكن مناقشة التّلميذ وتفهيمه بما يُسيء فهمه، والثّانية بين المعلّم والمجموعات الصّغيرة أو المجموعة ككل، ومن الواضح أن التَّغذيَّة الرّاجعة الَّتي تُقدَّم على الجُمل أو النّصوص المكتوبة تكون تحفيزيَّةً مُشجِّعةً على المواضع السليمة ومُرشِدةً إلى تحسين الجوانب الضّعيفة، فهي لا تركِّز على إعطاء الدَّرجة في المقام الأوّل (Moi Ng, 2008).

وزيادة إلى هذه الإستراتيجيات، فإنَّ مناهج اللُّغة الإنجليزيَّة في المرحلة الابتدائيَّة تشير إلى أبرز الأساليب والمواقف السّلوكيَّة الَّتي تشترك فيها جميع المراحل الابتدائيَّة في تدريس مهارة الكتابة، على النّحو الآتي (Ministry of Education, 2018):

- ملاحظة صور لأنواع الكلمات.
- عمل مقارنات مع الكلمات المألوفة، مثل (تحديد أُسر الكلمات).
- تطبيق مهارات القاموس، مثل: (هيكلة واستخدام قوائم وكتب مرتبة أبجديًّا)، والبحث في قواميس المصطلحات المعلوماتيَّة والوظيفيَّة.
- تطبيق قواعد الإملاء وما تُعورف عليه بشكل متسق، مثل: (أنواع حروف العلة: الدّمج، مضاعفة عدد الحروف السّاكنة، تغيير الكلمة من المفرد إلى الجمع). ومشتقات الكلمة: (تغيير صنف الكلمة بإضافة بادئة أو لاحقة، تنويع الأساليب مثل علامات الجمع).
- التّخطيط للكتابة الذّاتيَّة المألوفة (الخبرات الشّخصيَّة، أشياء الأشخاص المألوفة) بتحديد الغرض والجمهور والسّياق (الَّذي يحدِّد أسلوب الموضوع).
- الزّخرفة والرّسم والكتابة الحرّة باستخدام عناصر مرئيَّة للتحليل.
- طرح أسئلة حول موضوع الكتابة وسياقها، ودراسة الأفكار في نماذج كتابية متميّزة.
- التّعبير عن المشاعر والأفكار من خلال الكتابة الحرّة حول الموضوعات المختارة ذاتيًّا باستخدام التّفاصيل الحسيَّة العاطفية.
- استخدام الأدوات المناسبة للربط بين الجُمل والفقرات، وبين الفكرة الرّئيسة للفقرة والرّسالة الرّئيسة للنصّ.
- تحديد استخدام اللُّغة للتأثير على عمليَّة كتابة النّصِّ، مثل: (طول الجملة: الجُمل البسيطة والمركبة والمجمعة). المفردات: أفعال بوصف الإجراءات واستعراض ومراجعة المسودات؛ لتعزيز الملائمة منها، والتّركيز والوضوح في التّعبير عن المعنى من خلال التّفكير الذّاتي، والحلقات الصّغيرة بين التّلاميذ والمعلمين،

كتحديد اللُّغة أو المحتوى، مثل: الحقائق والأفكار والتّفاصيل أو وجهات النّظر غير المناسبة للجمهور والسّياق والثّقافة.

- استبدال أو إضافة أو حذف أو إعادة ترتيب للكلمات أو الجُمل وتغيير الخصائص الكتابيَّة والمرئيَّة للنصّ، مثل: موضع الحرف أو الكلمة، طول السّطر أو قصره، حجم الخط ولونه.
- كتابة روايات للتعبير عن قصص حول الشّخصيّات في مواقف متنوِّعة، والتّعبير عن المواقف الحرجة، ووصف المشاعر باستخدام الضّمائر المتنوِّعة، واستخدام التّقنيّات الأدبيَّة للوصف.
- كتابة الإجراءات، مثل: (قواعد اللعبة أو تعليمات حول إنشاء أعمال فنيَّة أو أشغال يدويَّة).

أما عن أبرز ما حُدِّد لتعلُّمه في مهارة الكتابة لتلاميذ المراحل الابتدائيَّة الثلاث الأولى، فكما يأتي:

- تنمية الجاهزيَّة للكتابة من خلال: (التّعرُّف إلى تسمية الحروف الأبجديَّة، مطابقة الحروف للأصوات المشابهة لها، تحديد الحروف الكبيرة والصّغيرة، تعرُّف مفاهيم الكتابة مثل الاتجاهات من اليسار إلى اليمين ومن الأعلى إلى الأسفل).
- اختيار وضع اليدّ المناسب للكتابة.
- وضع الورقة بشكل مناسب.
- كتابة الأحرف على الخط.
- كتابة الأحرف الصّغيرة والكبيرة بدقة ووضوح، ومراعاة ارتفاعها وانخفاضها، وضبط توجيه القلم عند الكتابة، مثل: (نقاط الحرف، ذيل الحرف، الاختلاف في توجيه الحرف مثل: b و d).
- استخدام أدوات الكتابة المناسبة، مثل: قلم الرّصاص ثم قلم الحبر.
- مطابقة الأنماط الصّوتيَّة للكلمات.

- الكتابة بدقّة بوساطة تعرُّف العناصر الصّوتيَّة، مثل: كلمات تتكوّن من ثلاثة حروف علة أو أربعة، مثل: (box/ مربع، tick/ علامة)
- كلمات مناسبة للمرحلة العمريَّة، مثل: الكلمات الَّتي لا يمكن تفكيكها، والكلمات الوظيفيَّة.
- كتابة قائمة حقائق أو معلومات باستخدام مميّزات النّصّ المناسبة، مثل: الرّموز، والتّرقيم.
- تعليم التّلاميذ كيفية الكتابة على الصّفحات اليمنى فقط من كُتب/ كراسات التّمرين، مع ترك الصفحات اليسرى حرّةً لتعليقات المعلِّم.
- يكتب المعلّم في الصّفحة اليسرى الكلمة أو الكلمات الخاطئة على السّطر الَّذي يقابل السّطر الَّذي أخطأ فيه التّلميذ في الجهة اليمنى، وهذا سيُوفِّر تغذيَّةً راجعة للتلميذ، فضلًا عن كونه سيكون سجلًا للتعرُّف على تقدُّمه والمناطق الَّتي يحتاج فيها إلى تعليم أو تعزيز.
- يُطلَب من التّلاميذ أن يعرفوا النّموذج الصّحيح وكتابته فوق الخطأ في الصّفحة اليسرى.
- تعليم التّلاميذ على مسح أخطائهم في أثناء كتابتهم، وإعادة الكتابة بشكل سليم واضح جميل (Moi Ng, 2008).

أما عن أبرز ما حُدِّد لتعلُّمه في مهارة الكتابة لتلاميذ المراحل الابتدائيَّة الثَّلاث الأخيرة مع وجود بعض الفروق بما يتناسب مع سنِّ التّلميذ (Ministry of Education, 2018)، فكما يأتي:

- كتابة وتمثيل نماذج نصّيَّة من ملاحظات وخطابات البريد الإلكتروني.
- إعادة النّظر في الوقائع، إذ يتيح ذلك للتلاميذ تسجيل تفاصيل الحدث، والسّؤال عن كيف ولماذا حدث؟

- كتابة التّقارير الإعلاميَّة الَّتي تسمح بتوثيق وتنظيم المعلومات الواقعيَّة، كتابة المعارض تتيح للتلاميذ تقديم وجهة نظرهم أو موقفهم بشأن قضية أو موقف لإقناع المتلقي.
- كتابة النّصوص بطريقة متواصلة بزيادة سرعة الكتابة وسلاستها.
- الاستخدام من معنى الكلمة، مثل: أصل الكلمات، إضافة البادئة أو اللاحقة لتغيير معناها.
- الكتابة بدقّة بالتّعرف إلى الكلمات وقواعد اللُّغة والمفردات، مثل الكلمات الَّتي تتكرر فيها الأخطاء الإملائية، مثل: (there» «they're» «their)
- التّحقق من دقّة الإملاء من خلال البحث عنها في القاموس، مثل قاموس الإنترنيت، أو وظيفة التّدقيق الإملائي في برامج معالجة النّصوص.
- تطبيق قواعد الإملاء وما تُعورف عليه بشكل متّسق، مثل: الإملاء الأمريكي/ البريطاني (color–colour).
- تحفيز الخيال وجمع الأفكار المناسبة لكتابة التَّجارب والأفكار السّابقة في المفكرات اليوميَّة.
- استخدام التّقنيات المرئيَّة، مثل: (القصّة المصوَّرة، المخطط الزّمني، الخريطة المفاهيميّة).
- التّخطيط لكيفيَّة دعم الرّسالة الرّئيسة للنصّ مع تفاصيل واقعيَّة أو وصفيَّة أو أمثلة مناسبة للغرض والجمهور والسّياق والثّقافة.
- ضمان التّماسك في النّصّ عن طريق اختيار الأنماط التّنظيميَّة المناسبة للغرض والجمهور، من خلال التّصنيف والتّبويب، والتّسلسل في ترتيب الأولويات كالتسلسل في اتخاذ خطوات عمليَّة، والتّعرف إلى السّبب والنّتيجة والمقارنة والاختلاف.
- تطوير السّرد في الرّواية، مثل: (بناء سلسلة من الأحداث نحو التّعقيد والدّقّة).

- دعم الأفكار ووجهات النّظر في النّصّ عن طريق دمج المواد البّصرية أو السّمعيَّة المختارة الَّتي تُعزِّز وضوح المعنى المقصود.
- استخدام كلمات أو عبارات رئيسة لتقديم الفكرة الرّئيسية في الفقرة.
- توضيح وتفصيل أو تبرير الفكرة الرّئيسة للفقرة من خلال توفير التّفاصيل الوقائعيَّة أو الوصفيَّة أو العاطفيَّة أو الحسّيَّة ذات الصّلة.
- التَّعبير عن وظيفة الفقرة بالإشارة إلى النّصّ، مثل: (التّسلسل عند إدراج التّعليمات كما في «اطفئ الأنوار ثم اغلق الباب»).
- استخدام الأساليب البلاغيَّة في اللُّغة الأدبيَّة، كالتّشبيهات والاستعارات.
- تغيير الخصائص الكتابيَّة والمرئيَّة للنص، كإضافة أو محاذاة الرّموز النّقطيَّة والتّرقيم والعناوين.
- وصف كتابة الأشخاص أو الأشياء أو الخبرات أو الأحداث مع تفاصيل مختارة بلغة أدبيَّة.
- كتابة الآراء الحقيقيَّة، مثل: نشرات إخباريَّة عن الفصل الدّراسيّ.
- كتابة تقارير معلوماتيَّة، مثل: تقارير عن أعمال مشروع معيّن.
- إقناع الصّف أو المدرسة عبر الإنترنت بمراجعة كتاب أو مشاهدة فيلم، موضِّحًا سبب ذلك بعرض وشرح وتبرير.

ويمكن تحديد العمليات الَّتي يقوم عليها تعليم الكتابة في المرحلة الابتدائيَّة في سنغافورة (Ministry of Education,2018) في:

- تدريس آلية الكتابة (فن الخط والإملاء) كأساس لتعلُّم الكتابة.
- تدريس عمليات التّخطيط والصّياغة والتّحرير مع فرص الكتابة المشتركة مع المعلّم، والكتابة التّعاونية مع الزّملاء، والكتابة المستقلّة بتوظيف التّكنولوجيا.
- تنمية قدرة التّلاميذ على الكتابة بفعاليَّة في اللُّغة الإنجليزيَّة المقبولة دوليًّا، الَّتي تتسم بالقواعد اللُّغويَّة والطّلاقة المناسبة للغرض والجمهور والسّياق والثّقافة.

النّتاجات التّعليميَّة:

تحدِّد وزارة التّربية السّنغافوريَّة (Ministry of Education,2018) النّتاجات التّعليميَّة المتوقَّعة لتلاميذ المرحلة الابتدائيَّة بالآتي:

المرحلة الأولى: تنمية الاستعداد للكتابة وتطبيق فنّ الخطّ بدقّة وطلاقة في أثناء نسخ النّصوص.

المرحلة الثَّانية: استخدام الإملاء بشكل دقيق ومتناسق.

المرحلة الثَّالثة: توليد واختيار الأفكار للكتابة، والتّمثيل لمجموعة متنوِّعة من الأغراض والثّقافات.

المرحلة الرّابعة: تطوير الأفكار وتنظيمها والتعبير عنها كتابيًّا بطريقة واضحة ومتماسكة لمجموعة متنوّعة من الأغراض والجمهور والسّياقات والثّقافات.

المرحلة الخامسة: المراجعة والتّدقيق والتّحرير لنصوص متنوِّعة لتحسين الكتابة.

المرحلة السّادسة: إنتاج مجموعة نصوص للأغراض الإبداعية والشّخصيَّة والأكاديميَّة والوظيفيَّة.

ويساعد تعلُّم الكتابة وتمثيلها التّلاميذَ على مجموعة متنوّعة من الأغراض الإبداعيَّة والشّخصيَّة والأكاديميَّة والوظيفيَّة، ويمكِّنهم من التّعبير عن أنفسهم، ويُسهِّل عليهم التّعلُّم في المدرسة، والتّواصل بفعالية مع الآخرين، ويقع على عاتق المعلّمين مسؤوليَّة كبيرة في تمكين التّلاميذ من هذه المهارة، من خلال (Silver and Hu & Lino, 2002؛ Swandi, at 2017):

- تطوير مهارات التّلاميذ النّفسيَّة والمعرفيَّة، ودفعهم للاستعداد على تشكيل الحروف والكلمات وكتابتها بسرعة ودقّة بعد تعليمهم آلية الكتابة خطًّا وهجاء.
- توجيه التّلاميذ بشكل فردي أو في مجموعات صغيرة إلى كيفية تكوين الفكرة واختيارها وتطويرها وتنظيمها ومراجعتها وكتابتها.
- تشجيع التّلاميذ على ممارسة الكتابة وتوظيف مهاراتهم فيها بشكل مستمر للتنمية المستدامة.

- تعريف التّلاميذ باستخدام اللُّغة من مجموعة متنوّعة من المواد المطبوعة وغير المطبوعة.
- تنشيط التّفكير النّاقد والتّخيل والمتعة والتّمثيل العقلي لدى التّلاميذ في أثناء الكتابة، ومساعدتهم على ملاحظة نصوص متعدِّدة وتوظيفها بطرق متنوِّعة تؤثر في أفكار القرَّاء ومشاعرهم.
- مساعدة التَّلاميذ على النّمو الإبداعي واكتساب الخبرة من خلال تشجيعهم على تجربة عملية إنتاج النّصوص الإبداعية والشّخصية والأكاديميَّة والوظيفيَّة.
- تشجيع التّلاميذ عند الحاجة على استخدام التّكنولوجيا، مثل: (معالج النّصوص وبرامج العرض)؛ لإنشاء نصوص تمثِّل أفكارهم، وتلبي متطلبات الاتّصال العالميّ.

وفي المدارس الابتدائيَّة السّنغافوريَّة يصادف المعلّمون صنفين من التّلاميذ من ناحية التّعلُّم: الصّنف الأوّل هم التّلاميذ بطِيئُو التّعلُّم، وتكون مسؤوليَّة المعلِّم مساعدتهم على إتقان مهارات الخطّ والإملاء، إذ يحتاج هؤلاء التّلاميذ إلى مزيد من الإرشادات الواضحة في مهارات تكوين الأفكار واختيارها وتنظيمها ومراجعتها، إضافةً إلى إرشادهم إلى آليَّة تنظيم الجُمل في النّصوص المراد منهم إنتاجها، ويمكن أن يمدَّ المعلّم خيوطًا أو ومضات لمساعدة التّلاميذ في بناء النّصوص وشرحها ومناقشتها كمساعدتهم في آليَّة اختيار اللُّغة بشكل مناسب، فضلًا عن نمذجة العمليّات المعرفيَّة واللُّغويَّة للكتابة والتّمثيل. ويمكن للمعلمين تحديد أنواع النّصوص الَّتي قد يُبدع فيها التّلاميذ بطيئو التّعلُّم ويكتبون حولها بشكل مركَّز ومُتقَن، ومنها مثلًا: (الإنجاز المدرسي، والتّواصل الشّخصيّ والاجتماعيّ). أمّا الصّنف الثّاني فهم التّلاميذ سريعو التّعلُّم، وهؤلاء يطلب منهم المعلمون إجراءَ مزيد من الأنشطة الكتابيَّة بعمليات لغويَّة واجتماعيَّة ومعرفيَّة وتمثيلها من حيث المهارات المختلفة والعاليَّة التّرتيب لتوليد الأفكار، الاختيار، التّطوير، التّنظيم والتّنقيح؛ ويجب أن يشاركوا في إنشاء النّصوص المستديمة والأصيلة، بما في ذلك النّصوص المتعدّدة الوسائط، وهو ما يعكس إبداعهم ومهارتهم في التّلاعب بالكلمات بطريقة غير تقليديَّة للتأثير في أكبر عدد ممكن من المتلقّين، وهذا ما يُنمِّي لغتهم الكتابيَّة.

تعقيب وتلخيص على تعليم القراءة والكتابة في دولة سنغافورة:

لقد نال تعليم اللُّغات مراكز متقدِّمة في التّربية وعند أهل الاختصاص؛ لأنَّ اللُّغة وسيلة الإفصاح عن كوامن النّفس ومشاعرها بألفاظ وتراكيب وجمل منظّمة تؤدي دورها في إفهام المتلقي المعنى المراد، بوساطة مهارة القراءة الَّتي تُعَدُّ أداةً استقباليَّة تُغذِّي الدِّماغ بأنواع متعدّدة من الرّموز والإشارات والشَّفرات لتقوم مجموعة من العمليّات العقليَّة بفكِّها والإجابة عنها بمساعدة مهارة الكتابة.

ونظرًا لدور هاتين المهارتين (القراءة والكتابة) في تعليم اللُّغة؛ فقد تبيَّن فيما سبق أنّ العمليَّة التّعليميَّة في وزارة التّربية السّنغافوريَّة قد أولتهما عنايةً فائقة، وهذا ما أدَّى إلى أن تتصدَّر سنغافورة المراكز الأولى بين دول العالم في عدد التّلاميذ الَّذين يجيدون القراءة والكتابة ويتفاعلون بوساطتهما اجتماعيًّا وثقافيًّا، بل إن نسبة عالية من مواطنيها باتت تتقن القراءة والكتابة بأكثر من لغتين.

ويبدو أنَّ السياسة التّعليميَّة الَّتي تقوم عليها سنغافورة أسهمت في الوقوف على قاعدة تنافسيَّة صلبة بين دول العالم، إذ إنَّها كانت تعتمد على تحفيز وإثارة الذّهن على التّفكير والإغراق في الخيال لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيَّة منذ المراحل الأولى، وهذا ما تدل عليه النّصوص الَّتي يُطلب منهم قراءتها، فمنها مثلًا: الحكايات الخيالية، والأساطير، والخيال الواقعيّ المعاصر، والشّخصيّات الخارقة. ويُلاحظ أنَّ هذه النّصوص يتوفر فيها جانب كبير من التّشويق والتّسلية للتلاميذ، فضلًا عن مبدأ المتعة والتّشويق الَّذي اعتمدته المدارس وجعلته أساسًا في تعليم القراءة والكتابة، وحثَّت المعلّمين على الالتزام به وتنفيذه بحسب ما يرونه؛ وهذا ساعد على زيادة دافعية التّلاميذ ورغبتهم في التّعلم.

وقد يعود الفضل في نسبة القراءة والكتابة العالية إلى الإستراتيجيّات والطرائق والأساليب المتّبعة في تدريس التّلاميذ، إذ لا تفرض وزارة التّربية على المعلّمين التّدريسَ بطريقة معيَّنة، بل تترك لهم مساحةً واسعة من الاختيار، مُقدِّمة لهم بعضَ الإستراتيجيّات، مثل: (التّفكير القرائي المباشر (DRTA)، وأعرف، أريدُ أن أعرف (KWLH)، والتّعلُّم التّبادليّ، وطرح الأسئلة، ودراسة أفكار نماذج كتابيَّة مميَّزة، واستخدام التّقنيّات البصريَّة مثل: (القصص المصوَّرة، والخرائط المفاهيميَّة، والرّسوم البيانيَّة). كذلك ترشد الوزارة

المعلم إلى مبادئ متعدِّدة ينبغي عليه ملاحظتها حتى يسير بطريق تعليميّ سليم، مثل: أن يدرك أن هناك أنماطًا متنوِّعة لتعلُّم التّلاميذ مهارتي القراءة والكتابة، وأن يتعرف إلى مهارات التّلاميذ ومعارفهم السّابقة ومواصلة البناء عليها، وأن يركِّز على تحسين أفكار التَّلاميذ وتنميتها بشكل متسلسل، وأن يُشجِّع التّلاميذ على مراجعة وتعديل المسودات بمساعدته مع الانتباه إلى اللُّغة من حيث القواعد والأخطاء الإملائيَّة وعلامات التّرقيم.

وقد يكون سبب هذا التّفوق في المهارتين عائدًا إلى التّكامل الَّذي تعتمده المناهج السّنغافوريَّة في تدريس المهارات اللُّغويَّة وبخاصّة مهارتا القراءة والكتابة، فقد تكون هناك مسائل تتعلق بمهارتين أو أكثر من مهارات القراءة والكتابة المدرجة معًا، فمثلًا «اقرأ وأجب»، إذًا فتدريس المهارات منفصلة قد لا يجرُّ نفعًا إلى التّلاميذ؛ وعليه فيجب وضع كل شيء في سياقه السَّليم لإظهار كيفية تحقيق الهدف من عمليَّة تعلُّم اللُّغة والتّفاعل معها.

ويمكن أن يُردَّ بلوغ هذه الدّرجة في القراءة والكتابة إلى التّقدُّم الحلزوني الَّذي نُظِّمت على وفقه المناهج الدّراسيَّة اللُّغويَّة، بدايةً من تدريس المهارات اللُّغويَّة الأربع، ثم الحالات النّحويَّة وأنواع النّصوص ومكونات اللُّغة الأخرى في مستويات متزايدة التّقدُّم والصعوبة؛ فمثلًا المواضيع الَّتي تكون في المرحلة الابتدائيَّة الرّابعة توجد أيضًا في نهاية المرحلة الابتدائيَّة (السّادسة) مع مكملات إضافية مناسبة للتلاميذ الأكبر سنًّا.

وربما يُعزَى تقدُّم القراءة والكتابة في سنغافورة إلى وقوف المؤسسات الحكوميَّة وغير الحكوميَّة جنبًا إلى جنب في تشجيع القراءة والكتابة والدَّفع نحوهما، إذ عُرِض فيها تقدَّم مجموعة من البرامج، مثل: (القراءة المبكرة، أطفال يقرؤون، مدرسة القراءة، شباب سنغافورة تقرأ، سفير القراءة الصّغير) الَّتي استهدفت مراحل عمريَّة متباينة إلا أنَّها ركَّزت على الأطفال وبخاصّة أولئك الَّذين يُوصَفون بمتدني الدّخل، فزرعت في نفوسهم حُبَّ القراءة والكتابة من خلال مناهج تميَّزت بالسّهولة وإثارة المتعة والخيال؛ بما كانت تحمله من مواضيعَ ذاتِ مغزى يؤثِّر في نفوس المتلقين، وبما كانت تستخدمه من وسائلَ تعليميَّة تتمثَّل في الصّور والرّسومات، وبذَلت في سبيل ذلك جهودًا كبيرةً مستعينةً في هذه المهمة بالمتطوعين من المعلّمين وطلبة المدارس وأولياء الأمور وغيرهم.

الخاتمة:

بلغ هذا الفصل خاتمة عتباته، بعد أن اسْتقرأ السّياسة اللُّغويَّة لدولة سنغافورة الَّتي تتميز بتعدُّد لغاتها وثقافاتها وحضارتها، مستعرضًا الفلسفةَ التّعليميَّة في تعليم اللُّغات، وبخاصة الإنجليزيَّة باعتبارها اللغة الثانية المحدَّدة حكوميًّا في المخاطبات الرَّسميَّة السّياسة والتّجاريَّة، وجهود المؤسّسات الحكوميَّة والخاصة في المحافظة على اللُّغات الأخرى (الماندرين، الماليزيَّة، التّامليَّة) من الاندثار.

وقد ركَّز الفصل الحالي على نظام التّعليم في المرحلة الابتدائيَّة، والاهتمام الكبير بتعليم اللُّغة وبخاصّة مهارتا القراءة والكتابة للمبتدئين، وهذا ما جعل سنغافورة في المراحل المتقدِّمة في الاختبارات اللُّغويَّة الدّوليَّة. وقد كان للعناصر التّعليميَّة الدورُ الأكبر في ذلك النّجاح، بدايةً من المعلِّم الَّذي يسعى إلى تحقيق الاستخدام الفعَّال للُّغة من خلال اعتماد إستراتيجيّات تدريس حديثة في تعليم مهارتي القراءة والكتابة، مثل: التّفكير القرائي المباشر، أعرف أريد أن أعرف، المجموعات الصغيرة، لوحات المسح، التّعلم التّبادلي. وكذلك عنصر المنهج، إذ ركَّزت المناهج السّنغافورية على التّكامل في تعليم المهارات اللُّغويَّة، وحدَّدت النّتاجات التّعليميَّة المرجو تحقيقها في نهاية كل مرحلة دراسيَّة.

فضلًا عن ذلك، فقد كان للحملات والبرامج اللُّغويَّة التّطوعيَّة (القراءة المبكرة، أطفال يقرؤون، مدرسة القراءة، شباب سنغافورة يقرأ، سفير القراءة الصّغير) المدعومة اجتماعيًّا وحكوميًّا، أثرٌ كبيرٌ في تعلُّم القراءة والكتابة للمبتدئين في عموم سنغافورة. من هذا يظهر أنَّ النظام التّعليميَّ اللُّغويَّ السّنغافوريَّ يستحق الانتباه إليه والإفادة منه في معالجة جوانب القصور في الأنظمة التّعليميَّة في الدّول الأخرى.

المراجع:

١. الرّشيدي، غازي (٢٠١٧). الملامح المميزة لنظام التّعليم في سنغافورة وإمكانية الإفادة منها في دولة الكويت: دراسة تحليلية. مجلّة كلية التّربية. ٢٧ (١٤): ٩٣-١٣٤.

٢. سعادة، جودة (٢٠٠٦). تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية. ط٢، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

٣. طعيمة، رشدي؛ والشعبي، محمد (٢٠٠٦). تعليم القراءة والأدب إستراتيجية مختلفة لجمهور متنوع. ط١، القاهرة: دار الفكر العربي.

٤. عبد العال، عنتر محمد (٢٠٠٢). التّعليم العام وتنمية المصادر البشرية في سنغافورة، التجربة والدروس المستفادة. جمعية الثّقافة من أجل التنمية. ٢ (٤): ١٤٢-١٦٧.

٥. عطية، محسن (٢٠٠٩). إستراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

٦. المطيري، فيصل (٢٠١٥). فاعلية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجية DRTA في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى بعض المتعلمين الكبار. مجلّة القراءة والمعرفة، ١٦١، ٥١- ١٠٨.

٧. نصر، حمدان (١٩٩٠). تطوير مهارات القراءة للدراسة وعاداتها لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن. أطروحة دكتوراه (غير منشورة) جامعة عين شمس، مصر.

٨. نبهان، يحيى (٢٠٠٨). العصف الذهني وحل المشكلات. عمان: دار اليازوري العلميَّة للنشر.

9. -ACARA (2018). International comparative study: the Australian curriculum and the Singapore curriculum. Sydney NSW: Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority.

10. -Chung, Tzemin & Anderson, Neil & Leong, Munkew& Choy, Wai-yin (2013). Scaffolding Singaporean Students to Write Vividly in the 'Mother Tongue' Mandarin. Tropics of the Imagination Proceedings etropic 12. (2):134-155.

11. -Cooper, J.D., Boschken, I., Mcwilliams, J., Pistochini, L. (2000). A study of the effectiveness of an intervention program designed to accelerate reading for struggling readers in the upper grades. (in) t. shanahan & f. v. rodriguez-brown (eds), 49th yearbook of the national reading conference(pp.477-486). Chicago: national reading conference.
12. -Department of Statistics (2018). POPULATION TRENDS. Ministry of Trade& Industry, Republic of Singapore Retrieved March 2019 from http://www.singstat. gov.sg /terms-of-use.
13. -Department of Statistics (2016). POPULATION TRENDS. Ministry of Trade& Industry, Republic of Singapore Retrieved March 2019 from http://www .singstat. gov.sg /terms-of-use.
14. -Khiang Loh, Jason (2009). Teacher modeling: Its impact on an extensive reading program. Reading in a Foreign Language 21(2), 93–118.
15. -Kwan-Terry, A. (1991). Home language and school language: A study of children's language use in Singapore. In A. Kwan-Terry (Ed), Child language development in Singapore and Malaysia. Singapore: Singapore University Press, National University of Singapore.
16. -LAW, Janet and CHIA, Noel (2015). Exploring Efficacy of a Community-Based Reading Programmer for At-Risk Children. International Journal of Early Childhood Special Education 7(2): 251– 272.
17. -Lo, Jacqueline (2004) Staging nation English Language Theatre in Malaysia and Singapore. Hong Kong: Hong Kong University Press.
18. -Ministry of Education (2016). Education Statistics Digest 2016. Retrieved March 2019 from www.moe .gov. sg/docs/ defaultsource/ document/publications/education-statistics digest/esd.pdf

19. -Ministry of Education (2017). Primary School Education: Preparing Your Child for Tomorrow. Retrieved March 2019 from www. moe. gov. sg /docs / defaultsource /document/ education/primary/ files /primary- education.
20. -Ministry of Education (2018). English Language Syllabus 2010 Primary & Secondary (Express/ Normal [Academic]). Curriculum planning& development division. Singapore.
21. -Moi Ng, Seok (2008) Formative Assessment and Effective Teaching and Learning*: Consolidating Gains from Singapore, Brunei and Hong Kong. Assessment and Learning Issue 2, 101-137.
22. -National, report (2016). Progress in international reading literacy study(pirls). Ministry for education and employment: Malta
23. -Rajaratnam, Raneetha (2013). For the Love of Reading! New Strategies to Engage the Next Generation of Readers. 1-11. Library Services Development, Public Libraries, National Library Board, Singapore.
24. -Ruddock, Graham&Sainsbury, Marian& Clausen-May, Tandi& Vappula, Hanna& Mason, Keith& Patterson, Eira Wyn& Pyle, Katie& Kispal, Anne Kispal, & Siddiqui, Rifat &McNaughton, Sarah& Rees,Felicity (2008). Comparison of the Core Primary Curriculum in England to those of Other High Performing Countries. National Foundation for Educational Research.
25. -Silver, Rita and Hu, Guangwei & Iino, Masakazu (2002). English Language Education in China, Japan, and Singapore. Singapore: National Institute of education nanyang technological university.
26. -Swandi, Irda&Shek, Jo-Ann (2017) thatching writing at the primary levels. Indonesian Journal of Applied Linguistics,7(1):1-10.

الفصل الخامس

تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين في دولة اليابان

د. فهد بن خشمان المطيري
متخصّص في اللُّغويّات التّطبيقيَّة في وزارة التّعليم بالمملكة العربيَّة السُّعودية

المُقدِّمة:

وجَد التَّعليمُ عنايةً مبكِّرة لدى اليابانيين؛ إذ جعلوه أساسًا مهمًّا للتقدُّم الاقتصاديِّ في بلادهم، ولقد سار التّعليم في اليابان بخطُوات متأنّية نحو التّميُّز، وهذا التّميُّز جعل أنظار العالم تتّجه إلى اليابان، وبخاصّة ما ارتبط فيها بالتّعليم، وجاءت هذه الخطوات بعد أن مرَّتِ اليابان بظروف سياسيَّة صعبة؛ تمثَّلت في حربٍ عالميَّة، وعزلةٍ عن العالم الخارجيّ، شكَّلتا عِبئًا كبيرًا على اليابانيين، لكنَّها في الوقت ذاته شجَّعتهم على الخروج من تلك الظّروف إلى تجرِبة تعليميَّة حقيقيَّة يحاولُ العالم بمختلِف تجاربه وإنجازاته أن يسبر غورَها، ويعرف كنهَها وبداياتِها.

وسنحاول في السّطور التّالية استعراضَ التّجارب والإستراتيجيّات في تعليم مهارتي القراءة والكتابة، وما ارتبط بهما من رؤًى وقناعاتٍ في التّعليم الياباني.

ورأينا من المناسب أن يأتيَ هذا الموضوع في مقدِّمة وثلاثة موضوعات، تتلوها خاتمة، ثم ثبت للمراجع، وسيكون لكل موضوع مقدمةٌ خاصَّة به، وتفصيل ذلك على النّحو الآتي:

المقدِّمة: فيها الموضوع، وكيفيةُ تناوله.

الموضوع الأوّل: التّعليم في اليابان وتاريخه: وفيه إشارات سريعة عن التّعليم في اليابان، والمراحل الَّتي مرَّ بها، وأهم التّحولات فيه، مع عرض موجز لأهمِّ الأهداف الَّتي حدَّدها اليابانيّون لتعليمهم.

الموضوع الثّاني: اللُّغة اليابانيَّة ونظامها اللُّغويّ: وفيه عرضٌ مقتضَب لنظام اللُّغة اليابانيَّة بشكل عام، وأنظمتها الكتابيَّة على وجه التّحديد؛ نظرًا لعلاقتها بالموضوع الرَّئيس.

الموضوع الثالث: الإستراتيجيّات والتَّجارِب في تعليم القراءة والكتابة في اليابان: وهو لُبُّ الموضوع؛ إذ فيه توطئة له، وعرضٌ لإستراتيجيّات القراءة والكتابة معًا.

وأخيرًا الخاتمة، وفيها خلاصة وتعقيب، أتناول فيها أهمَّ نتائج التّجرِبة اليابانيَّة، ومدى إمكانية الإفادة منها في تعليم القراءة والكتابة في تعليم العربيَّة.

التّعليم في اليابان وتاريخه:

كانت اليابان حتى عام (١٨٦٨) مجتمعًا زراعيًّا إقطاعيًّا، ولكنها تغيَّرت بعد هذا التاريخ؛ إذ اتّجهت أوَّلًا إلى الجودة في تعليمها (أحمد، ٢٠١٥: ٥٠٤)، وبعد هذا الاتّجاه أصبح لدى اليابانيين نظامٌ تعليميٌّ متكامل (ناصف، محمد؛ وموسى، سالم، ٢٠٠٠: ١٣٧)، وبدأت بعد ذلك الإصلاحاتُ التّعليميَّة عام (١٨٧١)، واستمرّت حتى الحرب العالميَّة الثّانية؛ لتجعل أنظار العالم تتّجه إليها، ولا سيما في عام (١٩٠٥)؛ إذ خرجت بانتصار على روسيا، ولم يمنعها الخروجُ محطمةً من الحرب العالميَّة الثّانية، واستسلامُها للولايات المتّحدة الأمريكيَّة من أن تأخذ مكانَها في قمّة الاقتصاد العالمي (زكي، ٢٠٠٦: ١٥).

وزادتِ الظّروف السّابقة اليابانيين إصرارًا وعزيمةً – منذ وقت مبكر – على مراجعة أنظمتهم التّعليميَّة، وإجراء إصلاحات واسعة في نظام التّعليم، وطفِقَتِ اليابان تجني ثمارَ الإصلاح التّعليميّ في تأسيس وزارة التّربية اليابانيَّة في ذلك الوقت، وتسجيلِ جميع الأطفال اليابانيين الَّذين كانوا في سنّ التّعليم، ثم شرعت في إلزاميةِ التّعليم الابتدائيّ ومجانيَّته عام (١٩٠٠)، وتوسيعِ المستفيدين منه ليشمل جميع المتعلّمين من الجنسين (بدران، ٢٠٠١: ١٢١).

وأنشأت بعد ذلك نظامًا تعليميًّا عصريًّا يهدف إلى تأسيس المدارس والجامعات ودور المعلّمين، وتهيئته؛ ليساهمَ في تحديث المجتمع اليابانيّ، وليرتقيَ بالمجتمع اليابانيّ في مجالات شتّى. وقدِ التزم اليابانيّون بمجموعة من الأفكار الَّتي تساند توجهاتِهم في إصلاح التّعليم والانفتاحِ على العالم؛ إذ تبنَّى اليابانيّون بعض المقترحات الإصلاحية، مثل: إعداد نشء واسع الفكر، وغرس حريَّة الفكر في أذهان الأطفال، وإعطاء اليابانيين صورة مكبَّرة عن العالم؛ حتى يحترموا ثقافاتِهم وخصوصياتهم (سوزوكي،١٩٩٠: ٢٢، ٢٥).

ولكنَّ الأمر لم يتوقف عند هذا الحد؛ فقد قرن اليابانيّون اهتمامَهم بالجودة في التّعليم بالتّعليم من أجل العمل (بدران، مرجع سابق: ١٢٦)؛ فالعمل نتيجة مهمة من النّتائج الَّتي ينتظرها اليابانيّون، بل إنَّ إصلاح التّعليم كان لأهداف العمل والتّنمية الحديثة، وبخاصّة في ظلِّ الظّروف السّابقة الَّتي مرَّت بها اليابان.

ولا يمكن في أثناء الحديث عن التّعليم في اليابان تجاهلُ فترة مهمة من فتَرات التّعليم في اليابان؛ وهي مدّة حكم الإمبراطور اليابانيّ ميجي(Meji) (١٨٦٨-١٩١١)؛ فقد جعلتِ الحكومة اليابانيَّة هدفَ الانتقال من بلد زراعيّ إلى بلد صناعي هدفًا مهمًّا من أهدافها الرّئيسة، وأرسلتِ البعثاتِ من التّلاميذ اليابانيين إلى الولايات المتّحدة والدّول الأوروبية؛ للاستفادة من الخبرات الموجودة عند الغرب، وفي المقابل أيضًا استضافتِ اليابان مجموعةً من الأساتذة في تخصّصات مختلفة؛ مثل: الهندسة، والعلوم، والرّياضيات، واللُّغات بهدف تعليم اليابانيين أسسَ هذه العلوم (الجميلي، ٢٠١٤: ١١٤ -١١٥).

وحدَّد اليابانيّون عدّة أهداف للتّعليم، منها:

١. تعزيز الاتجاهات الّتي تهدف إلى المعرفة والثّقافة بصورة واسعة، مع الاهتمام بالأخلاق والصّحة.

٢. تطوير قدرات الفرد اليابانيّ، واحترام قيمته، وتنمية مهارات الإبداع لديه، والتّأكيد على أهمّيَّة العمل والرّوابط المهنية والعمليَّة.

٣. بناء المواقف الإيجابيَّة اتّجاه قيم المجتمع، مثل: العدل، والمساواة... إلخ.

٤. احترام الحياة والطّبيعة والبيئة.

٥. بناء المواقف السّلوكية اتّجاه احترام التّقاليد، والثّقافة المحليَّة، وحبّ الوطن، مع احترام البلدان الأخرى، ونشر السّلام (Aims and Principles of Education).

اهتم اليابانيون بالمكوِّن الرّئيس للمجتمع والنّواة الحقيقية له؛ إذ رأوا أنَّ نجاح التّعليم لديهم يستند إلى البيئة الّتي ينتمي إليها المتعلم، والّتي فيها تكوَّنت شخصيتُه، وبدأت عوارضُ إبداعاته وتفوقِه؛ ولذلك يزور المعلّمون بدايةَ كل عام دراسي منازلَ المتعلّمين؛ للإلمام بموقف العائلة وبيئة الدّراسة (حاتم، مرجع سابق:٩١). كما اهتم اليابانيّون بالمتعلّم وأعطوه أهمّيَّةً كبيرةً، ليس على المستويين المهاريِّ والمعرفيّ فحسب، بل تجاوزوهما إلى تنمية المهارات الاجتماعيَّة، والمهارات الأكاديميَّة، ومضاعفة الاهتمام بالمهارات النّاعمة للمتعلِّم اليابانيّ.

ولم تتوقّف في العصور الحديثة الخطواتُ التّطويريَّة الَّتي بدأها اليابانيّون منذ زمن قديم، بل توالت خطوات التّطوير وخُططه؛ ففي عام (٢٠٠٤) أعلنت وزارة التّعليم اليابانيَّة خُطّةَ إصلاح جديدة حملت شعار «اليابان انهضي من جديد»، سعت من خلالها إلى تطوير نظام التّقويم، وتحسينِ كفايةِ المعلّمين، ومجلسِ إصلاح نظام التّعليم والمدارس، ومراجعة التّعليم الإلزاميّ.

وأعلنتِ اليابان في (٢٠١٧) خطّتَها الخاصّة بالتّعليم لأربع سنوات قادمة (٢٠١٨-٢٠٢٢)، فشملتِ الخطّةُ عدّةَ أولويّات تعليميَّة رئيسيَّة، منها: دعم تطوير الذّكاء العاطفيّ والصّحة البدنيَّة، بالإضافة إلى القدرات الأكاديميَّة، وإعداد التّلاميذ للمشاركة والابتكار في الاقتصاد العالميّ، وتعزيز التّعلّم مدى الحياة.

ويُلاحَظ على التّعليم الياباني أنَّه تعليمٌ يحاول أن يكون شاملًا من خلال تهيئة الظّروف لبيئة التّعلُّم المناسبة بعيدًا عن البيئات المحاطة بالتّوتر والخوف، وهو كذلك لم ينسَ الأسرة ووظيفتَها في العمليَّة التّعليميَّة، ولم يُغفِل وظيفةَ المعلِّم والاهتمامَ به، وإنشاءَ الكليات والمعاهد والدّور الَّتي تهتم به وتساعدُه في أداء عمله تبعًا لطموحات الحكومة اليابانيَّة، وكذلك الاهتمام بالمتعلِّم وتهيئتِه للتعامل مع المهارات الصّفّيَّة والاجتماعيَّة.

ومما يُلاحَظ أيضًا استمراريَّةُ الإصلاحات وتنوُّعُها في مجالات عديدة؛ إذ تشمل أنظمةَ التّعليم، ووسائلَ تحسين كفاية المعلِّمين، وبيئةَ التّعلُّم، والتّعليمَ الإلزاميّ، وغيرهم من الأنظمة التّعليميَّة اليابانيَّة.

اللُّغة اليابانيَّة ونظامُها اللُّغويُّ:

ليس الهدفُ من هذا الموضوع الحديثَ عن اللُّغةِ اليابانيَّة وأنظمتِها اللُّغويَّة والنّحويَّة تفصيلًا، وليس الهدفُ كذلك حشدَ الأدلّة والأقوال حول صعوبة اللُّغة اليابانيَّة وتعقيدِها؛ وإنَّما الهدف تقديمُ تمهيد للنظام اللُّغويّ، وإعطاء سطور مقتضَبة عن أبجديَّة هذه اللُّغة، وإشارات سريعة حول تأثُّرها باللُّغات الأخرى، وبخاصّة توريث الصّينية في اليابان من خلال بعض الأنظمة الكتابيَّة على سبيل المثال.

واللُّغة اليابانيَّة ليست بِدعًا من بين اللُّغات؛ فلها نظامٌ لغوي متكامل، وأبجديَّةٌ خاصّة بها، ينبغي التّحدُّث عنها قبل الولوج في تعليم القراءة والكتابة في اليابان.

وغيرُ خافٍ علينا أنَّ اللُّغاتِ تختلف وتتباين في أنظمتها اللُّغويَّة والمعياريَّة، وتبعًا لذلك فهي تتمايز في أنظمتها الكتابيَّة، وهذا هو النّظام المهم في اللُّغة؛ إذ من خلاله تتحوّل اللُّغة من لغة شفهيَّة إلى لغة مقروءة يطّلع عليها النّاس، ويعرفون حروفها، ويدركون معايير تجمعاتِها الصّوتيَّة.

وغير خافٍ أيضًا أنَّ هذا الاختلاف والتّمايزَ أمرٌ طبعي وحاصلٌ بين اللُّغات، ولا سيما في النّظام الكتابيّ، وبِقَدر هذا الاختلافِ بين هذه اللُّغات ودرجاتِه قد تصل بعضُ الأنظمة الكتابيَّة لهذه اللُّغات إلى درجة التّعقيد، ليس على المتعلّمين من النّاطقين بلغاتٍ أخرى، بل على النّاطقين بهذه اللُّغات لغةً أمًّا.

واللُّغة اليابانيَّة إحدى هذه اللُّغات الَّتي يمكن أن تتّجه إليها بوصلةُ التّعقيد في نظامها الكتابي؛ فقد جاءت حروفها من الكتابة الصّينيَّة، وهي تعبر عن «الكتابة الشّعاريَّة الَّتي تعتمد على الرّموز؛ بحيث تعبِّر عن كلمة كاملة ذاتِ معنى من خلال رمز واحد كالكتابة الصّينيَّة» (Cook and Bassetti:2005 مذكور في القاضي، ٢٠١٧: ٤٥).

ويشير بدران (مرجع سابق: ١١٩) إلى أنَّ اللُّغة اليابانيَّة لغةٌ مسموعة مدّةَ تسعة قرون، ثم تحوَّلت إلى لغة مكتوبة بحروف متعدّدة، ولعل من أسباب ذلك إضافةً إلى صعوبة كتابة اللُّغة اليابانيَّة أنّها قد أدَّت إلى تفرُّد اليابانيين بلغتهم في مرحلة من المراحل، وأنَّ فيها -كما يرى زكي (٢٠٠٦: ٢٣-٢٤)- تنوعاتٍ لهجيَّةً تتبع المناطق المختلفة في اليابان، وقد لا تُفهم لهجةٌ ما في إقليم آخر غيرِ إقليمها، وتكون لهجة طوكيو أشبهَ باللّهجة الَّتي يعرفها أهلُ الأقاليم كلُّهم، كما أنَّ اليابانيين قد استعاروا أبجديتَهم الصّوتيَّة، ثم بدؤوا يتخلّصون من بعضها، ويطوّرون أبجديتَهم الخاصّة حتى استقرت في نهاية القرن التّاسع عشر على اسم (الكانا KANA).

ويشير شهاب فارس (III، IV) إلى أنَّ لليابانيَّة حروفَها الَّتي تنفرد بها، ولا تتشابه مع لغة أخرى، وتُعَدُّ من اللُّغات النّادرة في طريقة كتابتها، وتعتمد على المقاطع اللّفظيَّة، لا مجموعةِ حروف صوتية، ولها شكلان:

الأوّل: الكانجي (KANJI)؛ وهي أشكال ومقاطع الكتابة الصّينيَّة.

الثاني: الكانا؛ وتنقسم إلى نوعين: هيراغانا (HIRAGANA) وكاتاكانا (KA-TAKANA)، ولا تستخدم حروف الكانا بمفردها، وإنَّما تُستخدَم بنوعيها، وتُفصَّل هذه الأبجديَّة على النّحو الآتي:

الأبجديَّة الأولى: الكانجي وهي صينيَّة الأصل، وترجع إلى أكثر من ثلاثة آلاف عام، وتتألف من مقاطع وأشكال، كل شكل له معنى خاص، مثل الأشكال الهيروغليفيَّة المصريَّة القديمة. وقد نقل اليابانيّون الأحرفَ الصّينيَّة بطريقتهم الخاصّة، فأصبح لها قراءتان؛ الأولى: قراءة صينيَّة يُطلَق عليها (أون يوُمي ON YOMI) مع تغيير يناسب الأصوات اليابانيَّة، والثّانية: يابانيَّة جديدة للمقطع نفسه اسمها (كُن يومي KUN YOMI)؛ تتألف من مقطعين أو ثلاثة ممزوجة من هاتين القراءتين بطريقتين؛ أولهما: مقطع (أون يومي) مع آخر (أون يومي)، وثانيهما: (كن يومي) مع (كن يومي)، أو من (كن يومي) مع (أن يومي)، والعكس، أو من مقاطع الكانجي مع الهيراغانا.

الثّانية: الكاتاكانا، وتنقسم قسمين، وتفصيلهما في النّحو الآتي:

١. الهيراغانا: من الحروف الأساسيَّة المستعملة في الكتابة إلى جانب المقاطع الصّينيَّة، وهي أصوات لفظيَّة سهلة، وقد تكون تبسيطًا للكانجي، وعدد حروفها (٤٦) حرفًا، ولا تُستخدم منفصلة ولكن من خلال كلمات أو جمل، وهي أوّل ما يتعلمها الطّفل اليابانيّ، ويحفظها الطّفل عادةً قبل دخوله المدرسة.

٢. الكاتاكانا: تتكون من (٤٦) حرفًا أساسيًّا، وتكون تبسيطًا لشكل واحد من الصّينيَّة، واستُخدمت لأسباب شعائريَّة من الكهان لتبسيط البوذيَّة، ومرَّت بتغيرات حتى تكوَّنت في شكلها النّهائي في القرن الخامس عشر، وتُستخدَم لكتابة الكلماتِ الأجنبية؛ مثل: كمبيوتر، وأسماءِ الدّول والأشخاص، ولها أيضًا استخداماتٌ علميَّة، وفي عام (١٩٠٠) قررتِ الحكومة اليابانيَّة استخدامَها في كتابة المخطوطات والوثائق إلى جانب المقاطع الصّينيَّة.

ويشير أزاوا (٢٠١٣: ٨-٩) إلى أنَّ الصّينيَّة كانت مستخدمةً تقريبًا في القرن الثّالث، وتعتمد على رسم الشيء للتعبير عنه، وعددُ حروفها لا نهاية له، ويحتاج المتعلِّم إلى حفظ ما يقارب ألفي حرف ليبلغَ مستوى جيدًا في الصّينية واليابانيَّة معًا.

ولكل نظام كتابي وظائفُه الخاصّة به؛ فالكتاكانا مخصَّصة لنطق الكلمات والتّعبيرات والمصطلحات الَّتي تُنقل من اللُّغات الأجنبيَّة كما هي من دون ترجمةٍ حرفيَّة، وهي تشابه اللُّغةَ الدّخيلة على اللُّغة العربيَّة لدَينا؛ مثل استخدام: أكسجين، وإنترنت، وغيرهما من المصطلحات. وعليه يمكن القول: إنَّ الكتاكانا لغة حديثة تنقل المصطلحاتِ والتّعبيراتِ الجديدةَ المستخدمة في اليابانيَّة، في حين أنَّ (الهيراغانا) لغة معيارية تحافظ على النّظام النّحويّ، وهي لغة مهمة للقراءة في اللُّغة اليابانيَّة.

مرَّتِ اليابان في عصور سابقة بعزلة سياسيَّة، لكنَّ هذه العزلة صاحبَتها عزلةٌ لغويَّة؛ نتيجة صعوبة اللُّغة اليابانيَّة، فغرابة اللُّغة اليابانيَّة ربما تكون من الأسباب الَّتي جعلتِ اللُّغة اليابانيَّة فيما ما مضى لا تجدُ إقبالًا من المتعلّمين النّاطقين بلغات أخرى (رايشاور، ١٩٨٩: ٥٥).

بَيد أنَّ الصّعوبة الَّتي اشتهرت بها اللُّغة اليابانيَّة لم تمنع جيرانها من التَّأثُّر بها في أوقات ماضية؛ فكما تأثرتِ اليابانيَّة بالصّينيَّة، فهي أثَّرت في مرحلة من مراحلها في اللُّغة الكوريَّة؛ إذ إنَّ الكوريين يُشبهون اليابانيّين إلى حدٍّ كبير، وكذلك تتقارب الثّقافتان إضافةً إلى امتزاجهما معًا، ويفقد الكوريُّون المولودون في اليابان لغةَ آبائهم وأجدادهم، وهذا الأمر ربّما يدل على أنّ اللُّغة الحيَّة تتأثر بغيرِها من اللُّغات كما تؤثِّر في غيرها (المرجع السّابق: ٥٢).

لم تغبِ الإيديولوجيّات عن اللُّغة في هذا الجانب؛ فقد قامتِ اليابان بما يُعرف بحركة (التَّوحيد اللُّغويّ)؛ فألغتِ المقاطع الصّينيَّة (KANJI)، واستخدمتِ اللُّغة المنطوقة في الكتابة، مُعلِّلةً هذا الأمر بأنَّ لغة الكانجي جاءت من خارج اليابان، وأنَّها لغة معقدة تحمل أفكارًا قديمة لا تتناسب مع اتّجاه الدّولة الحديث وأيديولوجياتها، وبخاصّة أنَّها تستغرق وقتًا طويلًا في تعلُّمها، وهذا ربّما يؤدي إلى إعاقة التّعليم، ولكنْ عقب الحرب الرّوسيَّة اليابانيَّة لم تُلغَ، بل بسطت الحروف، وظهرت لغة مشتركة (Lingua Franca)، (أمين، ٢٠٠٥: ١٠٠).

وقد يزيدُ أمرَ ما يتعلقُ بصعوبة نظام الكتابة اليابانيَّة وضوحًا ما أشرنا إليه في الحديث عن تاريخ اللُّغة اليابانيَّة من أنّ اللُّغة اليابانيَّة عاشت مدةً من الزّمن في عُزلة؛ نتيجةَ الظروف السّياسيَّة، بَيد أنَّ بعض أسباب هذه العزلة ارتبطت باللُّغة نفسِها، وبنظامها

الكتابيّ تحديدًا، وهذا ملمح مهم اختلف اليابانيّون عن غيرهم فيه، وهو ما يدعونا إلى النّظر فيه عند الحديث لاحقًا عن تعليم القراءة والكتابة في اليابان.

ومما يُظهِر أنّ صعوبةَ الكتابةِ اليابانيَّة لا يمكنُ اختزالُها في جانب واحد، بل في جوانب متعددة ما يلي:

أولًا: تعدُّد أنظمة الكتابة.

ثانيًا: كثرة الحروف المستخدمة في الأبجديّات الثّلاث.

ثالثًا: أن بعض هذه الأبجديّات جاءت من لغة أخرى، وهي اللُّغة الصّينيَّة.

الإستراتيجيّات والتَّجارب في تعليم القراءة والكتابة في اليابان:

ذكرنا آنفًا أنَّ اليابان قد مرَّت بخطوات مهمة في إصلاح التّعليم، وهو ما جعل أنظار العالم تتّجه إليها، وقد حقَّقت اليابان نتائجَ متقدّمةً في اختبارات بيزا: برنامج التّقويم الدّولي للتلاميذ Program For International Student Assessment (PISA:5:2018) معَ عدد من الدّول المتقدّمة؛ مثل: سنغافورة، وإستونيا.

وسنحاول في السّطور التّالية استعراضَ التّجربة اليابانيَّة في التّعليم بشكل عام، وفي ميدان القراءة والكتابة بوجه خاص، لا سيما أنّ الإستراتيجيات والخبرات الَّتي تقدِّمها اليابان تمثِّل منظومةً كاملة من الأهداف لجميع مهارات اللُّغة وعناصرها وموادها، إضافةً إلى أنَّ الإستراتيجيات المستخدمة في اليابان تشمل معظم المواد الَّتي تُقدَّم إلى المتعلّمين، ومنها يمكن أن نستنتجَ بعضَ الخبرات، ونحاول الوقوف عندها والتعليقَ عليها؛ لا سيما أنَّ القراءة والكتابة هدفان رئيسان من أهداف التّعلُّم في المراحل الابتدائيَّة في النُّظم التّعليميَّة العالميَّة، وعليها تُبنى المراحل الأخرى، محاولين استعراضَ الخبرات في المهارتين معًا؛ لارتباطهما ببعضهما، والتّفريقِ في موضعه متى ما احتجنا إلى ذلك.

ولقد حاولنا في هذا الموضوع تقديمَ صورة عامّة عن إستراتيجيات القراءة والكتابة لدى اليابانيين، والخبراتِ الَّتي يمكن استنتاجها من التّجربة اليابانيَّة في التّعليم، لا سيما أنَّ أغلب المصادر الَّتي حاولنا الرّجوع إليها تشير إلى نقاط سريعة أو ضمنيَّة حول الإستراتيجيات ولا تُفصِّل فيها، وخاصّة الإستراتيجيات الَّتي يستخدمها المعلّمون في تنمية مهارات القراءة والكتابة.

وبناءً عليه، فليس ثمَّة شكٌّ في أنَّ السّؤال عن إستراتيجيات القراءة والكتابة قد يُثير معه أسئلةً أخرى معقدة تتعلق باللُّغة نفسِها، وترتبط كذلك بعوامل اجتماعيَّة واقتصاديَّة وسياسيَّة وثقافيَّة وتربويَّة، وليس من المشروع الحديثُ عن التّعليم، وبخاصّة تعليم اللُّغة، من دون الحديث عن هذه العوامل بشكل سريع؛ إذ إنَّ كل عامل يحتاج إلى تفصيل وتبيان، بيد أنَّ ما يعيننا هنا الحديثُ عن الإستراتيجيات مع إيضاح سريع لبعض العوامل المتعلّقة بها؛ كالعوامل السّياسيَّة والاجتماعيَّة.

وعند النّظر بدايةً من الجانب التّاريخيّ نرى عمليَّة التّعليم والتعلُّم لم تبدأ في اليابان، لا سيما المتعلّقة بالقراءة والكتابة، إلَّا في أواخـــر القرن السّادس عشر وبداية القرن السّابع عشر الميلادي مع الانفتاح اليابانيّ على الثّقافة الصّينيَّة، ودخولِ الدّيانات البوذيَّة والكونفوشوسيَّة، وتبنّي نظام الكتابة الصّينيّ، وعزَّز ذلك وظيفةُ الرّهبان؛ وبذلك انتقل اليابانيّون من المرحلة الشّفهيَّة للُّغة إلى الكتابة والتّدوين، وازدهر عهد العلم والفكر، إذ كان التَّعليمُ في العصور القديمة في اليابان محصورًا على طبقة رجال الدّين والنّبلاء بتدريس أبنائهم فنونَ الحكم والإدارة (محمد، وليد؛ وعبود، مثنى ٢٠١٦: ٥٣٨).

ويُلاحظ أنَّ اللُّغة تحوّلت من لغة محكيَّة -كما يحدث مع معظم اللُّغات - إلى لغة مكتوبة، وتتفاوت أسباب الكتابة للُّغات نتيجة عوامل كثيرة؛ منها ما يتعلق بأسباب حضاريَّة وثقافيَّة وقوميَّة، كما حدث لليابانيَّة؛ ولذا تعدُّ اللُّغة اليابانيَّة هنا هي اللُّغة الأجدر بالبقاء والاستمراريَّة؛ لأنَّها اللُّغة القوميَّة والرَّسميَّة في اليابان، إضافةً إلى أنَّها لغة التّعليم.

وتتعدّد خبرات اليابانيين وإستراتيجيّاتهم في تعليم القراءة والكتابة، لا سيما أنَّهم يتكلّمون بلغة نالها شيءٌ من التّعقيد والتّغيير، وطرأت عليها تحوّلاتٌ متعدّدة في فتَرات زمنيَّة متراكمة وظروفٍ سياسيَّة مختلفة، وزاحمتها اللُّغة الصّينيَّة في حقب ماضية.

ويمكن توضيح الخبرات والإستراتيجيات الَّتي استُخلصت من التّجربة اليابانيَّة فيما يلي:

التّعامل مع النّظام الكتابيّ بواقعيَّة:

مرَّ بنا في الحديث عن اللُّغة اليابانيَّة ونظامِها اللُّغويّ ذِكرُ مدى صعوبة نظامها، وهذه الصّعوبة جعلت مُصمِّمي المناهج في اليابان يضعونها في حسبانهم، وهو أمرٌ لا يفوت على نظام تعليميّ مُنظَّم ودقيق كنظام التّعليم اليابانيّ؛ وعليه فإنَّ المناهج تتكيَّف لتؤدي وظيفة مهمّة في ظلّ تعدُّد الكتابة.

وبناءً على ذلك؛ فإنَّ المتعلّمين يقضون وقتَهم في المدرسة الابتدائيَّة في إتقان لغتهم، وهي عمليَّة معقَّدة وشاقة؛ إذ إنَّ اليابانيَّة المكتوبة خليطٌ من حروف الصّينيَّة والأبجديَّة اليابانيَّة المقطعيَّة، وهي رموز صوتيَّة، وينبغي تعلُّم ثلاثة أنظمة منفصلة للكتابة، اثنان منها يشتملان على (٤٨) رمزًا صوتيًّا، أمّا الثّالث فيتكوّن من (٦٠٠٠) حرف من الحروف الصّينيَّة الرّمزيَّة، ويمكن أن تُنطَق بشكل مختلف حسب سياقاتها، وفيها غموض كبير. ومن ثَمَّ فعلى الطّفل أن يخمِّن الرّموز الَّتي يجب أن تجتمع لتشكيل كلمة من الكلمات. وهناك أسلوبان لمتابعة النّصّ: الأوّل القراءة من الشّمال إلى اليمين أفقيًّا، مثل الكتابة الغربيَّة؛ والثّاني: قراءة الأعمدة رأسيًّا من الأعلى، بدءًا من العمود الواقع أقصى اليمين طبقًا للأسلوب اليابانيّ التّقليديّ الَّذي تُطبع به كُتب اللُّغة اليابانيَّة، ويَكتُب به الأطفال (حاتم:٩٠، ٩١).

ويُلاحَظ الأمرُ نفسُه في عملية القراءة؛ إذ يُراعَى التّدرُّج في تقديم الحروف، والتّعامل مع كثرة الحروف بمنطقيَّة، وخلال العام الأول يتعلَّم التّلاميذ في الابتدائيَّة قراءةَ وكتابةَ النّظام الصّوتيّ لـ (٤٨) حرفًا، وفي كل عام بعد ذلك يُضاف نحو (٢٠٠) حرف صينيّ مع القراءات المختلفة، وقواعد الهجاء للكلمات الشّائعة، وبعد انتهاء تسع سنوات يكون التّلميذ أتقن (٢٠٠) حرف، وهي الحروف اللازمة للمعرفة الأساسيَّة للقراءة والكتابة الَّتي تمكّنه من الاطلاع على الصُّحف والمجلات، ثم يبدأ في تعلُّم الخطِّ من العام الثّالثة، والحديث أمام أقرانه (حاتم:٩٠-٩٣).

تقديمُ الأُسرة التعليمَ على أي شيء آخر:

ربما تتنازل الأسرة اليابانيَّة عن احتياجاتٍ اقتصاديَّة مهمة مقابل أن يتعلَّم أبناؤها جيدًا، فقد اهتمَّت الأسرة بالتّعليم، وأُولِعت به ولعًا شديدًا، وفي مطلع القرن العشرين كان لدى اليابانيين نظامٌ تعليميٌّ متكامل.

واعتمد اليابانيّون على التّربية أساسًا لجودة تعليمهم، وتبدأ من الأسرة والطّفل، مرورًا بالمدرسة والمجتمع والجامعة، وصولًا إلى مخرجات متقنة (سليم، ٢٠١٥: ٣٦).

وقبل ذلك اهتمّتِ اليابانُ بالكيف على حساب الكم في الكتب والمناهج المقرَّرة الَّتي اعتمدت على الاستنباط من الكتب الصّغيرة، بَيد أنَّها لا تخلو من تعقيدٍ في النّصوص، وقليلٍ من الإيضاحات (عون، ٢٠١٣: ٩١).

مبدأ تعلَّم كيف تتعلم:

تدرَّب اليابانيّون على إستراتيجيَّة (تعلَّم كيف تتعلم) منذ وقت مبكر؛ إذ أصبح الشّعب اليابانيّ في عهد الإمبراطور ميجي قادرًا على كيفية التّعلُّم، أو بمعنى آخر على تطبيق مبدأ (تعلَّم كيف تتعلم) (زكي، ٢٠٠٦: ١٦). ويتّضح ذلك من خلال ربط التّعلُّم في بعض الأحيان بالقصّةِ وقراءتها خارج المدرسة، والاستنباطِ من النّصوص القصيرة والمعقّدة، وتشجيعِ المبادرة داخل بيئة التَّعلُّم.

تعدُّد الخيارات في طريقة الكتابة:

ويتعلق الأمر باتّجاه الكتابة؛ إذ توجد طريقتان: رأسيَّة، وأفقيَّة، إضافة إلى الأنظمة الكتابيَّة الثّلاثة، ووجودُ خيارات متعدِّدة للمتعلّم في الكتابة شجَّع المتعلّمين على الكتابة؛ إذ إنَّ استخدام اللُّغة اليابانيَّة لأكثرَ من نظام كتابيّ يُفضي إلى إعطاء المتعلّم مساحةً للتنوُّع والتّعدد والاختيار، وعندئذٍ يكون هذا النّظامُ بتنوعاته الأبجديَّة قد حمل مَزِيَّةً ربما لا توجد في جميع اللُّغات، وهو في الأمر ذاته قد يكون أيضًا -كما أشرنا سابقًا- نظامًا معقّدًا تبعًا لتعقيد أبجديته، وعلى أي حال فإنَّ وجود أكثر من خيار يمكن ألّا يكون صعوبة، بل يضيف إلى اليابانيَّة، وييسِّر تعلُّمَها (شهاب، ٢٠٠٤: ٣٣).

تعدُّد الثّقافة لدى اليابانيين:

تتميَّز اليابانيَّة بثراء العامل الثّقافيّ فيها؛ لأنّها أخذت من كوريا والصّين، وحديثًا من أمريكا وأوروبا، وسهُل تكوين مفردات جديدة فيها؛ وذلك باستخدام نظام الكاتاكانا الصّوتيّ الخاصّ بكتابة الكلمات الأجنبيَّة (شهاب، ٢٠٠٩: ٤٢، ٤٤).

ويُلاحظ هنا أنَّ اليابان انفتحت على الآخرين، وبدأت في تقبُّل الثّقافات الأخرى، وهذا – بلا ريب – قد يزيد التوسُّعَ في المدخلات الثّقافيَّة لدى المتعلّمين، وما يرتبط بها من نصوص جديدة، وخبرات حديثة، والتّعدّديةُ الثّقافيَّة يصاحبها انفتاحٌ على الآخر؛ على لغته وكتبه وتراثه، وهنا تنشأ الحاجة إلى ترجمة هذه الثّقافات إلى اللّغة الأُم، ولا تكون ثقافة اللُّغة الأم مستأثرةً بالتّعليم لا تشاركها أيُّ لغة أخرى.

القراءة من أجل الاستمتاع:

وضع اليابانيُّون الاستمتاعَ هدفًا لتعلُّم القراءة والكتابة؛ فالمتعلِّم يمارس اللُّغة، ويستمتع بقراءة القصص وكتابة مذكراته ويومياته وملاحظاته؛ ولذا يُلاحَظ على المناشط اللُّغويَّة المصاحبة لهاتين المهارتين أنَّها تدعم الاستمتاع بالقراءة والكتابة.

الاهتمام بالقراءة الصّامتة:

إذا نظرنا إلى أنواع القراءة فإنَّنا نجد أنّ القراءة الصّامتة قراءةٌ تستمر مع المتعلِّم في مختلِف سنيّ عمره، فهي تحقِّق له أهدافًا كثيرة ربما لا تحقِّقها القراءة الجهريَّة.

والقراءة الصّامتة بهذا التّصوُّر هي القراءة الأساس، لا سيما في مراحل متقدّمة؛ لأنَّها القراءة الَّتي تعتمد على الفهم، وتعتمد في الغالب على قراءةِ الفقَرات المتعدِّدة، وما يرِد فيها من علاقات بين الجُمل، وقراءةِ كتب إضافية للحصول على معلومات معيَّنة (المرجع السّابق:٧).

واختيار اليابانيين مهارةَ القراءة الصّامتة في مراحلَ متقدّمة يدل على وعي بأهميتها؛ إذ تعالج مهاراتٍ تستهدف العقل؛ كالاستنتاج، والتّحليل، والرّبط، وأشرنا سابقًا إلى تعمُّد اليابانيين استنباطَ المتعلّم من النّصوص المعقّدة المقدَّمة إليه، ولعلَّ في ذلك تدريبًا على مهارات أكثرَ عمقًا من المهارات الَّتي كانوا يتدرَّبون عليها في المراحل المبتدِئة، وقد يُفهَم أيضًا أنَّ اليابانيين يبنون مناهجَهم على النّظريّات المعرفيَّة الَّتي تهدف إلى معرفة العمليّات العقليَّة لدى المتعلّم.

ولذلك هناك تركيز على النّصّ، وما به من شخصيّات أو عباراتٍ وجُمَلٍ مهمّة، فيلجأ المعلّم إلى تدريبهم من خلال المناشط اللُّغويَّة؛ كقراءة القصص الخيالية، وغيرها (المرجع السّابق:٣، ٤).

الإفادة من الخبرات السّابقة في الكتابة لدى المتعلّم:

ذكرنا سابقًا أنَّ المعلّمين يزورون منازلَ المتعلّمين بهدف استكشاف استعداداتهم، والتّعرفِ إلى خبراتهم الموجودة؛ ولذا يحاول التّعليم الياباني أن يطوِّرَها، ويبنيَ التّعلّم من خلالها؛ بحيث يتدرّب المتعلّمون على كتابةِ فقَرات متسلسلة ومتماسكة، وتبادلِ هذه

الكتابات بين الأقران كي يعطوا بعضهم التّقويم المناسب، ويكتشفوا الجوانب الجيّدة فيها، ويكون ذلك من خلال كتابة بعض المذكّرات البسيطة أو الرّسائل الموجزة أو الملاحظات والمشاهدات (المرجع السّابق: ٢). وتبادلُ الكتابات بين المتعلّمين يظهر فيه الاعتمادُ على النّظرية البنائيَّة في التّعلّم؛ بحيث يقوِّم المتعلِّمون بعضَهم. وكلما تقدَّم المتعلّمون توسَّعت مهارات الكتابة؛ مثل: العلاقة بين الفقرات، وكتابة الأسباب، وتصويب أخطاء الكتابة، وتتوسّع معها الأنشطة اللُّغويَّة؛ مثل: إجراء التّحقيقات الصّحفيَّة، والكتابة في صحيفة المدرسة، وجمع المعلومات عن موضوع معيَّن، وكتابة الإعلانات...

التّعلُّم الجماعيّ وتنمية المهارات الاجتماعيَّة:

يعتمد اليابانيّون على الأنشطة التّشاركيَّة؛ حيث يُقسِّم المعلّم الصّفَّ الواحد إلى مجموعات تعمل جنبًا إلى جنب على إنجاز التّقارير المطلوبة والمهارات (بيوشامب، إدوارد؛ وعلي، محمد: ٥٩). ويعزِّزُ اليابانيّون والمدرسةُ اليابانيَّة لدى التّلاميذ - بفعل منهج خفي - قيمةَ العمل الجماعيّ، وتقديمَ المساندة للسلوك الجماعي بين التّلاميذ من خلال نشاط واحد يشترك فيه الجميع، وهذا السّلوكُ الجماعيُّ ليس وليدَ لحظة، بل يتدرَّب عليه التّلاميذ من مراحلَ سابقة قبل دخولهم المدرسة، وتعزِّزه الأسرة والمعلمون (شهاب، مرجع سابق: ٤٣، ٤٨).

وكذلك التّنافس الجماعي من خلال مجموعات متنوِّعة داخل الفصل تُنجز مهمات تعليميَّة معيَّنة. يهدف المعلّمون إلى تحقيق أهداف معرفيَّة، وهي: اكتساب المعرفة، وتنمية القدرة على التّعبير؛ وأهداف عاطفيَّة، ومنها: اكتساب القيم، وتنمية الاهتمامات؛ وأهداف مهاريَّة كالتعلّم الحركيّ، واكتساب المهارات، وتُقدَّم هذه الأهدافُ من خلال بيئات متنوِّعة، مثل: بيئات التّعلّم التّعاونيّ، والبيئات المعتمدة على التّعلُّم، وغيرهما (الخطيب، ٢٠١٢: ٤٠، ٤١).

والتّركيز على مهارات أخرى أيضًا؛ مثل: تنمية المهارات الاجتماعيَّة والتّعلميَّة، والعمل في مجموعات التّعلُّم التّعاوني على سبيل المثال، وكذلك التّركيز على الأنشطة بشكل كبير. وحقًّا ركَّز اليابانيّون على هذا الجانب في رسم أهداف تعليم القراءة والكتابة؛ فهم يقرنون كلَّ هدف من القراءة والكتابة بالنّشاط اللُّغويّ المناسب له، وهذا قد يدل على وضوح الأهداف لدى واضعي المناهج، ومخطِّطي الأنظمة التّعليميَّة في اليابان.

التّركيز على مستوى عالٍ من التّعلُّم:

لا يُركَّز في التّعليم اليابانيّ على الإنجازات الأكاديميَّة والنّجاح أو الرّسوب، وبخاصّة في المراحل الابتدائيَّة؛ وإنّما يُركَّز على الوصول إلى مستوى عالٍ من التّعليم، وأن يكون المتعلّمون في مستوى واحد أو متقارب من التّعلّم (Stevenson, 1991: 112-113 مذكور في: Gunnarsdóttir,2016:14).

الاستعداد المُبكِّر لتعليم الأطفال:

تبدأ عمليَّة التّعليم في اليابان منذ أشهر عدّة قبل اليوم الدّراسيّ الأوّل للمرحلة الابتدائيَّة؛ إذ تَعقد المدرسةُ سلسلةً من الاجتماعات مع أمهات الأطفال الَّذين سيدخلون الصّف الأوّل، ويُبلَّغ الأطفال بما هو متوقَّع منهم (بيوشامب، مرجع سابق: ٥٥).

تحديد أهداف التّعلُّم في بداية الدرس:

يخبر المعلِّم في بداية الحصّة المتعلّمين بأهداف درسه، وبما سيتعلمونه في أثناء الحصّة (Stevenson1991:117، مذكور في:Gunnarsdóttir,2016:15) قبل الدرس تحديدًا، وهو من المبادئ الَّتي تُبنى عليها النّظرية السّلوكيَّة (النّصار؛ الصّغير، ٢٠٠٢: ١٥)، إذ يعي المتعلِّمون أهداف كل درس قبل بدايته، ويعرفون ماذا يتعلمون في كل درس، ويُجرَى تغيير مستمر للنظام التّعليميّ في اليابان (Gunnarsdóttir:1).

مناقشة الدّرس بين المتعلمين:

يتشارك المعلّمون في الدروس المقدَّمة، ويخطِّطون لها منذ فترة طويلة، وتُسجَّل هذه الدّروس، ثم يناقِش المعلّمون هذه الدروس، وهو ما يُعرف ببحث الدّرس (Lesson Study). (مذكور في المرجع السّابق: 14، Lewis، 2009، p.4-6). وبناءً عليه، لا يبقى المعلِّمون منعزلين عن زملائهم، وإنما يتشاركون في مناقشة الدّرس والملاحظاتِ المسجَّلة، وهذه نقطة مهمّة يمكن الاستفادة منها في تعليم القراءة والكتابة؛ إذ تُسجَّل الدّروس، ويجتمع المعلّمون في نهاية اليوم لمناقشتها، ومعرفةِ الجوانب الإيجابيَّة والجوانب الَّتي تحتاج إلى تعديل أو تطوير.

الخاتمة:

اهتمّتِ اليابان بحقِّ الأسرة والمجتمع في المشاركة في التّعليم والتّخطيط له، وبخاصّة الأسرة، وهذا منعطف مهم وملحظ إيجابي جدير بالوقوف عنده وملاحظته؛ إذ تكرّرت عوارضُه كثيرًا في التّجربة اليابانيَّة، ودلّت عليه شواهد متعدّدة؛ لعلَّ من أوضحها زيارةَ المعلّمين منازل المتعلّمين قبل بداية الدّراسة بوقت كافٍ والالتقاء بهم؛ للوصول إلى تصوُّر واضح ودقيق عن كل ما يهمُّ المتعلّم. وفي السّياق ذاته، نجد أنَّ هذه الخطوة ربّما تدل على أنّ المعلّمين يحاولون معرفةَ خبرات المتعلّمين السّابقة ويرصدونها، ثُمَّ ينطلقون منها في وضع خططهم وبرامجهم داخل المدرسة، دالَّينَ على أنَّ هذه الخطوات ليست عبثًا أو اعتباطًا، فهي تبدو مدروسةً ومُخطَّطًا لها مُسبقًا بأهداف واضحة ومكتوبة. ويُعضد هذا أنَّ المعلّمين يزورون منازلَ المتعلّمين قبل أشهر عديدة من بداية العام الدّراسيّ؛ ففيه دلالة على أنّ التّخطيط هنا ليس وليدَ اللّحظة.

كما لاحظنا، فإنَّ لدى اليابانيين إستراتيجيّاتِ تعليمٍ متنوّعةً بشكل عام، وبخاصّة تعليم القراءة والكتابة، لا سيما في ظلِّ وجود لغة معقَّدة في نظامها الكتابيّ مثل اللُّغة اليابانيَّة، إذْ تنوَّعت الإستراتيجيّاتُ الخاصّة بتنمية التّعلُّم لدى المتعلم، مثل: (تعلَّم كيف تتعلّم) على سبيل المثال، والإستراتيجيّاتُ الخاصّة بالمعلم؛ فالمعلّمون يتشاركون في بحْثِ الدّروس المقدَّمة إلى المتعلّمين، ومناقشةِ ما يُلاحظ عليها بعد تسجيلها وحفظها، ويقدِّمون أهدافَ الدّراسة فيجعلون المتعلّمين واعين بأهداف التّعلُّم، كما يعرفون خبراتِ المتعلّمين السّابقة من خلال زيارة منازلهم قبل بَدء العام الدّراسيّ بوقت كافٍ.

ولم تُغفِل الإستراتيجياتُ التّعلُّمَ خارج المدرسة، فنشّطت وظيفة الأسرة ومشاركتها في التّعلّم؛ من خلال تفعيل قراءة المتعلِّم، واستخدام القصّة، وزيارة المكتبات.

أما المنهج فظهرت فيه صعوبات في نصوص القراءة أو فيما يُعرف بانقرائية الكتب، وقد تكون هذه الصّعوبة متعمَّدة؛ إذ إنَّ اليابانيين يقصدون أن تكونَ بعض النّصوص قصيرة لكنها تحتاج إلى استنباط واستنتاج، وكأنَّها دعوة ضمنيَّة من المتخصّصين في التّعلُّم ومخطِّطي مناهج اللُّغة إلى أن تُمارَس اللُّغة قراءةً وكتابة، وأن تُتَعلَّم اللُّغة لا أن يُتعَلَّم عنها، وهذه إحدى المشكلات الَّتي يعاني منها تعليم العربيَّة سواء لأبنائها أم للناطقين بغيرها؛ فالأنشطة كما مرَّ بنا تنمِّي مهارات الكتابة، مثل: كتابة الإعلانات، أو الرّسائل،

أو إرسال خطاب إلى جهة حكوميَّة. كما أنَّ المتعلِّم يمارس القراءة، فيعرف كيف يقرأ الكتب الَّتي خارج منهجه، ويستطيع نقد الأفكار، والاستنتاج، وإيجاد العلاقات بين الفقرات وتفسيرها. وعليه يتضح الهدف الحقيقيّ من تعلُّم القراءة؛ إذ هي ليست عمليةً آليَّة لمعرفة الرّموز وحسب، وإنْ كانت مهمةً في مرحلة من مراحلها؛ لكنَّ القراءةَ عمليَّةٌ عقليَّة في أصلها، وهدفٌ حقيقيّ من أهداف التّعلُّم. وكذلك الكتابة، ففيها تشجيع على الكتابة الوظيفيَّة، بحيث تظهر نواتجها لدى المتعلّم، ويستفيدُ منها في تعلُّمه خاصّة، وفي حياته عامّة.

ومن المفيد في التّجربة اليابانيَّة أن نقف عند اهتمامهم بالجوانب الاجتماعيَّة في التّعليم؛ إذ نلاحظ تركيزهم على الجانب البنائيّ الاجتماعيّ، وهو ما يتعلق بالنّظريَّة البنائيَّة الاجتماعيَّة عند فيجوتسكي (Vigotsky) الَّتي تهتم ببيئة التّعلُّم المحيطة بالمتعلم من معلِّم وأقران. ويركِّز التّعليم اليابانيّ على عناصر مختلفة أيضًا، فهو يهتم كذلك بالتّعلُّم عن طريق المهمات التّشاركيَّة بين المتعلّمين بواسطة بيئات التّعلُّم التّعاونيّ.

ومن تبعات اهتمام اليابانيين تولَّدت لديهم أهمّيَّةُ الاستعداد قبل المدرسة لتعلُّم القراءة والكتابة، وهذه المرحلة ضرورية؛ لكونها مرحلةً مُهيِّئة للمراحل الَّتي تعقبها. وأسباب هذه الأهمّيَّة قد لا تخرج عن الآتي:

أولًا: صعوبة اللُّغة اليابانيَّة، وتعدُّد أنظمتها الكتابيَّة، ومن ثَمَّ حاجتها إلى الوقت الكافي في المراحل الرّئيسة لتعلمها، وبخاصّة المرحلة الابتدائيَّة.

ثانيًا: القناعة بأنَّ المجتمع اليابانيّ مجتمع قارئ، والقراءة وسيلةٌ مهمّة للنهوض ومنافسة دول العالم الأخرى المتقدِّمة.

ثالثًا: أنَّ اليابانيين يحيون لغتهم في البيت، والمدرسة، والشّارع. وارتباطُ الكتاب بثقافة اليابانيين قد يساعد المعلِّمين على تحقيق الانتقال التلقائيّ للتلاميذ بين المراحل المختلفة.

وقد يكون السّبب الحقيقيّ وراء نجاح التّجربة اليابانيَّة في التّعليم ما تميّزت به اليابان من مهارات ناعمة، أو ما يمكن تسميتُه بـ«المنهج الخفي» الَّذي يبدو مكتوبًا ومُعلَنًا لأصحاب القرار في صناعة المناهج وتدريب المعلّمين، وهو ما أفضى إلى إبهار العالَم بهذه التّجربة، ودعا المهتمّين بالمناهج والتّعليم إلى التّفتيش عن إرهاصاتها.

وأخيرًا، يُلاحَظ أنَّ الإستراتيجيات السّابقة قد تكون نتيجةَ الاهتمام بالتّعليم في اليابان؛ إذ لم يكن وليد اللّحظة، وإنّما هو نظام تعليميّ مؤسسيّ قديم، بُنِي على الصَّرامة في وسائله وخطواته، إضافة إلى إلزاميَّة التّعليم، ووضوح أهدافه، ومعرفة كل عضو في المنظومة التّعليميَّة مسؤوليته؛ بدءًا من الأسرة والمدرسة والمعلم، ووصولًا إلى المتعلّم، مع تفعيل واضح لوظيفة الأسرة في التّعلّم، والاهتمامِ بالقراءة بوصفها ثقافةً لا ترتبط بالتّعلُّم النّظامي داخل المدرسة.

وتأسيسًا على ما تقدَّم، فإنَّنا يمكن أن نستفيد من هذه التّجربة في تعليمنا للقراءة والكتابة في العربيَّة؛ من خلال الاهتمام بالمنظومة التّعليميَّة، وبناء العلاقة الجيّدة بين المتعلِّم والمعلِّم، وتفعيل مهمة الأسرة في العمليَّة التّعليميَّة، إضافةً إلى تنشيط المهارات الاجتماعيَّة لدى المتعلّمين، ودراسةِ خبرات المتعلّمين السّابقة والانطلاق منها، وتلقّي التّجربة اليابانيَّة بما يناسب تعليم العربيَّة، وتنمية مهارتي القراءة والكتابة فيها، وتحديد أهداف تعلُّمها وتعليمها، إضافةً إلى بثِّ الإستراتيجيّات الجديدة الَّتي تركِّز على كيفية التّعلُّم الذّاتي أو التّعلُّم من خلال إستراتيجيَّة «تعلَّم كيف تتعلم».

المراجع:

١. أحمد، عماد. (٢٠١٥). الإجراءات التطبيقية لضمان جودة التَّعليم العالي الجامعي بالسّودان: مؤسسات التّعليم العالي بالخرطوم نموذج تطبيقي. بحوث المؤتمر العربي الدولي الخامس لضمان جودة التّعليم العالي، جامعة الشارقة. ٥٠٢-٥٢٠.

٢. أمين، عادل. (٢٠٠٥). حركة إلغاء المقاطع الصّينية الكانجي من اللُّغة اليابانيَّة الحديثة: بعض المتغيرات في الوعي اللُّغويّ الحديث. مجلّة كلية الآداب. جامعة القاهرة. مجلد: ٦٥. عدد:١. ٩٩-١٢٥.

٣. بدران، شبل. (٢٠٠١). نظام التّعليم في اليابان. التربية المعاصرة. عدد: ٥٨، ٥٩. ١١٣-١٧٢.

٤. بيوشامب، إدوارد. (١٩٨٥). ترجمة: محمد عبد العليم موسى. التربية في اليابان المعاصرة. مكتب التربية العربي لدول الخليج.

٥. بيوشامب؛ علي. ترجمة: إبراهيم القعيد. التّعليم الياباني والتعليم الأمريكي: دراسة مقارنة. السّلسلة العالمية للتربية والتعليم. مؤسسة فاي دلتا كابا للتربية. بلومنجتون. الولايات المتحدة الأمريكية.

٦. الجميلي، غانم. (٢٠١٤). جذور نهضة اليابان. الطبعة الأولى. مكتبة العبيكان. الرّياض. المملكة العربيَّة السّعودية.

٧. حاتم، محمد. التّعليم في اليابان: المحور الأساس للنهضة اليابانيَّة. الهيئة المصرية للكتاب.

٨. الخطيب، محمد. (٢٠١٢). التّعليم في اليابان والصّين: ملامح ودروس.

٩. الدخيّل، عزّام. (٢٠١٤). تَعْلومُهم: نظرة في الدّول العشر الأوائل في مجال التّعليم عبر تعليمهم الأساسي. الطبعة الأولى. الدار العربيَّة ناشرون. بيروت. لبنان.

١٠. رايشاور، أدوين. ترجمة: ليلى الجبالي (١٩٨٩). اليابانيون. عالم المعرفة: ١٣٦. سلسلة شهرية من المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. الكويت.

١١. زكي، أحمد. (٢٠٠٦). التجربة اليابانيَّة دروس مستفادة. الطبعة الأولى. دار الوفاء للطباعة والنّشر. الإسكندرية.

١٢. سليم، تيسير. (٢٠١٥). درجة تطبيق معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية لمعايير الجودة الشاملة في التّعليم من وجهة نظر المشرفين التربويين في مديريات التربية والتعليم في منطقة إربد. بحوث المؤتمر العربي الدولي الخامس لضمان جودة التّعليم العالي، جامعة الشارقة. ٢٢-٣٧.

١٣. سوزوكي، إيزاو. (١٩٩٠). إصلاح التّعليم في اليابان في منظور القرن الواحد والعشرين. مجلد: ٢٠، العدد: ١. مستقبليات، مركز مطبوعات اليونسكو. ٢١-٣٠.

١٤. عون، وفاء. (٢٠١٣). سياسية التّعليم في اليابان. مطابع ركن الطباعة.

١٥. فارس، شهاب. (٢٠٠٤) اللُّغة اليابانيَّة بعض السّمات والمشكلات. مركز البحوث بكلية اللُّغات والترجمة. نشرة بحثية محكّمة. جامعة الملك سعود. الرّياض. المملكة العربيَّة السّعودية.

١٦. فارس، شهاب. (٢٠٠٩). التجربة اليابانيَّة وبعض سمات التّعليم الحديث في اليابان: المدرسة وتكوين الشّخصيَّة اليابانيَّة دراسة حالة. مجلّة دراسات يابانية وشرقية. مجلد: ٣. جامعة القاهرة، مركز الدّراسات الشرقية. ١٧-٥٩.

١٧. فارس، شهاب. هيا نتعلم حروف اليابانيَّة. الطبعة الأولى. المؤسسة اليابانيَّة الدولية للتبادل الثقافي.

١٨. القاضي، هشام. (٢٠١٧). نظام الكتابة العربيَّة النّشوء والتطورات. مركز الملك عبد الله الدولي لخدمة اللُّغة العربيَّة. مباحث لغوية (٣٣). ٤٣-٧٦.

١٩. محمد، وليد؛ وعبود، مثنى. (٢٠١٦). التّعليم في اليابان إلى عام ١٦٠٠. مجلّة كلية التربية الأساسيَّة للعلوم التّربويَّة والإنسانية، جامعة بابل، العدد: ٢٧. ٥٦٩-٥٨٧.

٢٠. ناصف، محمد؛ سيد، سالم. (٢٠٠٠). دراسة تحليلية مقارنة للمدرسة الابتدائيَّة في كلٍّ من اليابان وألمانيا ومصر. مجلّة كلية التربية: ٣٦. ١٣٣- ١٩٧.

21. Gunnarsdóttir, B. (2016). Japan's Educational System.: -
22. A Few Main Points and Recent Changes in the Educational System. Essay for BA in the Department of Japanese:1-25
23. Kuwana, T. (2016). Reading Strategies Used by High School Japanese Language Learners, California State University, MontereyBay
24. OECD:PISA 2015 (2018) ResultsinFocus-
25. Medhurst, Richard(2016)."How Japanese Children Learn Kanji".
26. https://www.nippon.com/en/nipponblog/m00104/how-japanese-children-learn-kanji.html
27. THE FIRST 103 KANJI
28. https://www.uni-passau.de/fileadmin/dokumente/hsg/nippon/Skripte/kanjibookjlptn5.pdf,
29. "Aims and Principles of Education"
30. http://www.mext.go.jp/en/policy/education/lawandplan/title01/detail01/1373798.htm

الفصل السّادس

تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين في دولة فرنسا

الأستاذة حبيبة بنت محمد أبو عامر
وزارة التّعليم في المملكة المغربية

المُقدِّمة:

يحرص هذا الفصل على تقديم التّجربة الفرنسيَّة في مجال تدريس القراءة والكتابة، والوقوف على الإستراتيجيّات المتّبعة لتعليم المتعلّمين المبتدئين المبادئ الأساسية في هاتين المهارتين وما يرتبط بهما من الإنتاج الشّفوي والكتابيّ، وذلك لاكتساب كفايات تواصليَّة وتطوير الرصيد المعجميّ؛ ليكتسب المتعلّمون القدرة اللُّغويَّة على الاندماج في المجتمع الفرنسيّ متنوِّع الثّقافات، وتعميق الوعي بالانتساب إلى الوطن وتقويَّة السّلوك المدنيّ.

ويتضمّن الفصل الحالي عدّة محاور نصبو من خلالها إلى الإلمام بجوانب العمليَّة التّعليميَّة التّعلميَّة لتدريس القراءة والكتابة وما يرتبط بهما من توجيهات تُمكِّن من تجويد اللُّغة، بدايةً من عمليَّة التّقويم لتشخيص التعثُّرات، وتقديم الدعم لتجاوز صعوبات التعلم الَّتي قد تصادف متعلمي اللُّغة الفرنسيَّة المبتدئين، بهدف الاستفادة من التجربة الفرنسيَّة في تدريس القراءة والكتابة. وتتوزع محاور الفصل على النحو الآتي:

المقدمة: تم فيها التقديم للموضوع وكيفية تناوله.

المحور الأوّل: يضمُّ عرضًا سريعًا للنظام التّعليميِّ الفرنسيِّ، وفيه إشارات لمستويات التّعليم الفرنسي، وأهم المبادئ الأساسية الَّتي تُبنى عليها السياسيَّة التّعليميَّة الفرنسيَّة.

المحور الثّاني: يتناول الإستراتيجية المتّبعة في تعليم القراءة للمبتدئين بالمدرسة الفرنسيَّة، وَفْق الأهداف الَّتي سطرتها وزارة التربية والشباب، ويتخلله مجموعة من الأنشطة الفصليَّة بالإضافة لنموذج بطاقة تدبير الأنشطة الفصليَّة الَّتي تُوضِّح خطّة المدرس لإنجاز درس القراءة.

المحور الثّالث: يتناول إستراتيجيَّة تدريس الكتابة في المدارس الفرنسيَّة للمبتدئين وما تتطلبه من مهارات لإدراك العلاقة بين الصّوت والحرف، ومهارات تعلُّم أنواع الكتابات باللُّغة الفرنسيَّة وإتقان عمليَّة الإملاء، مع توجيهات عامّة لتجويد عمليَّة الكتابة.

المحور الرابع: يتضمّن عرضًا حول صعوبات تعليم المبتدئين لمهارتي القراءة والكتابة، وأهمية عنصر التّقويم الَّذي يُعتبر أداةً فعَّالة لتشخيص المكتسبات مع بطاقة تقنية مصاحبة لعملية التّقويم القرائي والكتابي.

المحور الخامس: يستعرض أهمَّ الاختراعات الرّقميَّة المستعملة في المدارس الفرنسيَّة، والَّتي تخدم اكتساب اللُّغة الفرنسية، وتحسِّن عمليَّة تعليم القراءة والكتابة وَفق بيداغوجيات مختلفة.

خاتمة: تتضمّن أهمّيَّة تعلُّم القراءة والكتابة في المدارس الفرنسيَّة للمبتدئين، للرفع من مستوى المدرس ليواكب التّطورات الحديثة.

النّظام التّعليميّ الفرنسيّ وأهم المبادئ الأساسيَّة للسياسة التَّعليمية الفرنسيَّة:

يستند نظام التّعليم بفرنسا على مجموعة من الأُسس، أهمّها أنَّ التّعليم مجاني وإلزامي بين سنّ (٦ -١٦)، يتمتع فيها المعلِّم بصلاحيات واسعة في اختيار طرائق التّدريس وكيفيَّة تطبيقها في الممارسة الفصليَّة، ويتكون نظام التّعليم الأساسيّ الفرنسيّ من ثلاث مراحل أساسيَّة، وهي:

مرحلة الحضانة école maternelle: تمتدّ إلى ثلاث أو أربع سنوات تسبق الدّراسة الابتدائيَّة، وتخضع لإشراف وزارة التّربية الوطنيَّة والشّباب الفرنسيَّة، وتنقسم الدّراسة في هذه المرحلة إلى ثلاث مراحل: (تمهيدي، حضانة أول، حضانة ثاني صغير). وتصل عدد ساعات التّدريس في مرحلة الحضانة إلى ٢٦ ساعة أسبوعيَّة يدرس فيها المتعلِّم القراءةَ والكتابة وبعض المهارات الإبداعيَّة والتّعبير الجسديّ، مثل: التّربية الفنيَّة، والألعاب الرّياضيَّة، والمهارات اليدويَّة، وأساليب التّفكير التّحليليّ، ويخضع المتعلّم في مرحلة الحضانة لتقويم منتظم يسفر عنه نقل المتعلم إلى المرحلة الابتدائيَّة(direction curricula ,2017)

المرحلة الابتدائيَّة école élémentaire: تستقبل هذه المرحلة الطّفل في سنّ ست سنوات إلى إحدى عشرة سنة، وتنقسم هذه المرحلة إلى خمسة مستويات: الأوّل الابتدائيّ CP، الثّاني الابتدائيّ CE1، الثّالث الابتدائيّ CE2، الرّابع الابتدائيّ CM1، والخامس الابتدائيّ CM2، ومدّة الدّراسة خمسة أيام في الأسبوع بمعدل مقداره ست وعشرون ساعة أسبوعيًّا، يتلقى فيها المتعلِّم مواد التّربية الوطنيَّة والرّياضيّات والعلوم الطّبيعيَّة والتّربية الفنيَّة والتّربية البدنيَّة واللُّغة الفرنسيَّة واللُّغة الأجنبيَّة الثانية، كما يخضع كل

متعلِّم للتقويم في نهاية كل مرحلة، وعلى أساسه يُقرَّر فيها انتقال المتعلم إلى مستويات أعلى (Direction Curricula, 2017).

المرحلة الإعدادية: وهي المرحلة الأولى من التّعليم الثّانوي، وتُعرَف بالفرنسيَّة بـ (collège)، ومدّة الدّراسة فيها أربع سنوات من سنِّ ١٢ إلى سنِّ ١٦، وتستقبل جميع المتعلّمين بعد المرحلة الابتدائيَّة، وتضمُّ الصّفوف السّادس والخامس والرّابع والثّالث، فبعد دراسة سنتين في هذه المرحلة يُوجَّه المتعلّمون ذوو التّحصيل الدراسي العلميّ المتدني إلى مؤسّسات التّكوين المهنيّ.

المرحلة الثّانويَّة: وتُعرَف باللُّغة الفرنسيَّة بـ (lycée)، وهي المرحلة الثّانية من التّعليم الثّانوي، يختار المتعلمّ فيها ما يناسب ميوله وقدراته، وفي نهاية هذه المرحلة يحصل المتعلمون على شهادة التّعليم الثّانوي (البكالوريا).

وبداية كل موسم دراسيّ تُجرَى عمليَّة التّقويم التّشخيصي للوقوف على احتياجات المتعلّمين والمتعلّمات لعلاج التعثُّر، واختيار أفضل السُّبل التّربوية في التعليم. ويمكن أن يعيد المتعلِّم السنة الدراسية بناءً على اقتراح مجلس المعلّمين وموافقة الأهل، وعند الاختلاف يُرفَع القرار إلى الجهات المختصّة للبت في ذلك، وقد سُجِّل في هذا الصدد خلال عام ٢٠١٧ انخفاضٌ في نسبة إعادة السّنة الدّراسيَّة وصلت إلى ١٪.

ويعدُّ إتقان اللُّغة الفرنسيَّة في التّعليم الابتدائيّ شرطًا أساسيًّا للنجاح والانتقال إلى مستوى أعلى، كما أنَّ تشجيع اللُّغة والاندماج التّدريجي للثقافة المكتوبة من أولويّات المدرسة الابتدائيَّة. حيث استقبلت المدارس الابتدائية خلال عام ٢٠١٧ ما يقارب ٢,٧٨٣,٣٠٠ متعلم، ٤٩٪ منهم إناث، ٨٦٪ مُسجلون في التعليم العام، في حين بلغ عدد ذوي الاحتياجات الخاصة ٢٤٧,٠٥٠، أما عدد معلمي المرحلة الابتدائية فقد بلغ ٣٨١,١٥٠ معلّمًا ومعلِّمةً يعملون في ٦,٧٠٠ مؤسّسة تعليميَّة فرنسيَّة. وقد وصلت كُلفة التّعليم الفرنسي ١٤٩,٩ مليار يورو خلال عام ٢٠١٦، نسبة التّعليم الابتدائي منها ٢٨,٩٪، بمتوسط ٦٣٠٠ يورو لكل متعلِّم(ministère de l' éducation national et de la jeunesse).

يرتكز نظام التّعليم الفرنسيّ على مجموعة من الأُسس المستوحاة من الثّورة الفرنسيَّة عام ١٧٨٩م، ومن قوانين الجمهوريَّة الرّابعة، ومن دستور ٤ أكتوبر ١٩٥٨ الَّذي ينصُّ على «أنَّ التّعليم العام إجباري ومجانيّ»، ومن بين هذه الأُسس:

حرّية التّعليم: تُعد حرّيَّة تنظيم التّعليم مظهرًا من مظاهر حرّيَّة التّعبير، فهو محدَّد بقانون «Debré» رقم ٥٩-٧٥٥١ المؤرَّخ في ٣١ ديسمبر ١٩٥٩ بشأن حرّيَّة التّعليم والعلاقات مع التّعليم الخاص. ومع ذلك فإنَّ الدّولة هي السّلطة الوحيدة المخوَّل لها إصدار الشّهادات والدّرجات العلميَّة، فالشّواهد والدّبلومات الَّتي تصدرها المدارس الخاصّة ليست لها قيمة رسميَّة ما لم تعترف بها الدّولة، كما أنَّ تنظيم الامتحانات الجامعيَّة تتمّ على الصّعيد الوطنيّ.

المجانيَّة: تمَّ وضع مبدأ مجانيَّة التّعليم الابتدائيّ في أواخر القرن ١٩ بموجب قانون ١٦ يونيو ١٨٨١، وتمّ تمديد مجانيَّة التّعليم الثّانوي بموجب قانون ٣ مايو ١٩٩٣. فالدّراسة مجانيَّة، وجميع الكتب المدرسيَّة مجانيَّة حتى المستوى الثّالث الابتدائيّ، بالإضافة إلى مجانيَّة المصادر والمعدّات ذات الاستخدام الجماعيّ.

إجبارية التّعليم: التّعليم الأساسيّ إجباري وإلزامي، وقد تمَّ تطبيق إجباريَّة التّعليم في الجمهوريَّة الفرنسيَّة منذ قانون جول فيري لجميع الأطفال الفرنسيين أو الأجانب المقيمين في فرنسا مدّة ٦ سنوات. وللأُسر خيار في تدريس أبنائها إما داخل المؤسّسات العموميَّة أو الخاصّة أو ضمان تعليم أطفالهم بأنفسهم شريطةَ الحصول على تصريح من الجهات المختصّة.

التأكيد على قيم الجمهوريَّة الفرنسيَّة: ترتكز قيم الجمهوريَّة الفرنسيَّة على الإخاء والمساواة والحرّيَّة المستمدة من مبادئ الثّورة الفرنسيَّة، ومن الإعلان العالميّ لحقوق الإنسان والمواطن الصادر يوم ٢٦ أغسطس ١٧٨٩، فالمدرسة وشركاؤها والمناهج التّعليميَّة تسهم بشكل عام في ضمان نقل قيم الجمهوريَّة الفرنسيَّة إلى الناشئة، بما فيها المواطنة وثقافة المشاركة ومكافحة جميع أشكال التّمييز.

إعطاء الأولويَّة للتعليم: الهدف الأساسيّ من هذه السّياسة تصحيح تأثير اللامساواة الاجتماعيَّة والاقتصاديَّة على نتائج الدّراسة، من خلال تعزيز الدّور

التّربويّ والبيداغوجي في المدارس والمؤسّسات في المناطق الأكثر صعوبةً من الناحية الاجتماعيَّة، ومن مبادئ أولويَّة التّعليم: توسيع الدّور البيداغوجي باتباع الإطار المرجعيّ للتعليم الَّذي يزوِّد المعلّمين بتعليمات منظَّمة ومستمدّة من خبرات المعلّمين وتحليل أعمال المفتّشين، مع العمل في إطار فريق من حيث التّفكير والتّدريب بحيث يجب بناء الممارسة المهنيَّة بشكل جماعيّ لتلبية احتياجات المتعلّمين والموظّفين وتدريبهم بشكل أفضل.

تحقيق العدالة الاجتماعيَّة من خلال التّعليم: هذه السّياسة تستهدف محاربة الإقصاء الاجتماعيّ بكل أنواعه للأطفال في وضعيات صعبة، وتحقيق العدالة والمساواة في الاستفادة من التّمدرس للمتعلّمين والمتعلّمات في وضعيات صعبة، وإتاحة فرص أكبر للنجاح لهذه الفئة.

جعل المدرسة أقرب إلى عالم الاقتصاد: وذلك من خلال منح تعليم مُوجَّه لمتطلبات سوق العمل عن طريق توجيه المتعلّمين لبناء قدرات حقيقيَّة لتوجيه أنفسهم وتطوير مبادراتهم في اتّصال مع الفاعلين الاقتصاديين.

التّكنولوجيا الرّقميَّة في خدمة المدرسة: نظام التّعليم الفرنسيّ منخرط في تحوُّلات تربويَّة وتنظيميَّة عميقة تتطلّب تعبئة قويَّة للإمكانيّات الرّقميَّة من حيث وضعها في خدمة التّعليم وتقييمه، ومن حيث الإعداد للدخول إلى سوق العمل وتبسيط العلاقة مع المستخدمين وأولياء الأمور.

مخطّط المتعلّم: يهدف مخطَّط المتعلِّم إلى وَضْع جميع المعلومات والمستجدّات والمصادر الرّقميَّة والوسائل والمراجع ومرافق المؤسّسات التّعليميَّة تحت تصرُّف المتعلّم؛ للوصول إلى النّجاح الدّراسيّ، ومواكبة مستجدّات العصر من اختراعات تكنولوجيَّة.

مخطّط الأربعاء: يوم الأربعاء هو يوم إجازة في المدارس الفرنسيَّة إلى جانب نهاية الأسبوع (السّبت والأحد)، فخطّة الأربعاء تمنح المتعلّمين والمتعلّمات حيزًا زمنيًّا لإقامة أنشطة ترفيهيَّة عالية الجودة، تُدعَم من طرف الدّولة والمجتمعات المحلّيَّة، وذلك ببناء مشاريع تعليميَّة إقليميَّة طموحة لجعل يوم الأربعاء وقتًا للنجاح والإنجاز بالنسبة للطفل، وذلك بالتّنسيق مع التّعليم المدرسيّ.

سياسة واجبات منزليَّة منجزة: منذ نوفمبر ٢٠١٧ تمَّ اقتراح وقت للدراسة وإنجاز الواجبات المدرسيَّة خارج أوقات الدّوام الرّسميَّة داخل المؤسّسات التّعليميَّة بالنسبة لطلاب المرحلة الإعداديَّة، وتكون هذه الدّراسة مجانيَّة، يكون فيها كل متعلّم قادرًا على العمل بشكل فردي، وإنجاز واجباته المدرسيَّة أو مذاكرة دروسه مع إمكانيَّة تلقي المساعدة من المعلّمين المتطوّعين.

تطوير مهن المستقبل: ينصبُّ على تطوير التّعليم الموجه لتطوير مهن المستقبل، وذلك بإحداث ثانويّات مهنيَّة قادرة على تقديم تعليم يسمح بولوج سوق العمـــل (Jean –Louis Chris, 2012).

إستراتيجيات تدريس القراءة في المدارس الفرنسيَّة:

القراءة مادّة دراسيَّة ذات أولويَّة في التّواصل اليوميّ، وهي ضروريَّة في جميع الأنشطة التّعليميَّة التّعلُّميَّة، وأساسيَّة لدخول سوق العمل ولاكتساب الكفايات المهنيَّة؛ لهذا تفرض الدولة الفرنسيَّة دخول المدرسة في سنٍّ مبكرة لاكتساب المهارات الأساسيَّة للقراءة (inspection générale de l'éducation national , 2005).

فالقراءة والكتابة مكونان أساسيان في تعلُّم اللُّغة الفرنسيَّة يتم تدريسهما بالتّوازي، فاكتسابهما يتم طوال المرحلة الابتدائيَّة بأكملها، حيث يتمكّن المتعلّم من اكتساب كفاياته الأساسيَّة(éduscol.Education.fr).

ويتم تدريس القراءة والكتابة والمفردات والتّراكيب وقواعد اللُّغة في المدارس الفرنسيَّة ضمن حصص دراسيَّة مكثّفة يوميَّة، وذلك لتوجيه المتعلّم لاكتساب اللُّغة وإتقانها في نهاية المرحلة. ومن الكفايات الأساسية لتدريس القراءة باللُّغة الفرنسيَّة:

- تعرُّف الكلمات وقراءتها بسهولة.
- قراءة وفهم نصوص غير معروفة لدى المتعلّم مناسبة لمستواه الدّراسيّ.
- قراءة جهريَّة وبطلاقة لنصوص لا تتجاوز نصف صفحة.

ومن أهداف التّعلُّم الخاصّة بمهارة القراءة في اللُّغة الفرنسيَّة لتلاميذ المرحلة الابتدائية:

- تعرُّف الحروف الـ ٢٦ للُّغة الفرنسيَّة.
- تعرُّف أشكال الحروف الصّغيرة (Lettre Minuscule) والحروف الكبيرة (Lettre Majuscule)، ونطقها في مختلف مواقع الكلمة.
- تقسيم الجمل إلى كلمات ومقاطع وحروف.
- قراءة الكلمات المألوفة لدى المتعلّم والكلمات كثيرة الاستعمال، مثال: (أيّام الأسبوع، أشهر العام).
- الرّبط بين الحروف وأصواتها.
- قراءة الكتب الموافقة لقدرات المتعلّم.

كما أنَّ تدريس القراءة يعتمد على مجموعة من المكوِّنات الأساسيَّة التي تعتمد على سنوات التّعلُّم، ومنها: الوعي الصّوتيّ، والمفردات، والرّبط بين اللُّغة الشّفهيَّة والكتابة، والفهم (éduscol.éducation , 2018).

والوعي الصَّوتيّ هو تمييز وحدات الأصوات اللُّغوية المسموعة، وتعريفها، والتلاعب بها، واستعمالها في كلمة منطوقة، والوعي بأنَّ كل كلمة تتركب من وحدات صوتيَّة. ولأجل تحضير المتعلِّم لاكتساب مهارة القراءة والكتابة، يجب تنمية الوعي الصّوتيّ المبكِّر الَّذي يقوم على مهارة تمييز أصوات اللُّغة سماعًا، ونطقها نطقًا سليمًا، أو تمييز الأصوات والمقاطع والكلمات في الجمل المسموعة، أو تجزئة الكلمات المسموعة إلى أصوات أو مقاطع صوتيَّة، أو دمج الأصوات والمقاطع لتركيب الجمل. ومن الأنشطة الَّتي يمكن القيام بها لتنمية الوعي الصّوتيّ لدى المتعلّم، أن يقوم المعلِّم بقراءة مجموعة من الكلمات أو الجمل، ويطلب من المتعلِّم (Muriel, 2013):

- التّعرُّف إلى عدد الكلمات الَّتي تتكوَّن منها جملة معيَّنة.
- تحديد عدد المقاطع في جملة/ حذف بعض المقاطع / دمج بعض المقاطع.
- التّمييز لبعض الحروف المتشابهة، مثل: (f/v) (toumi ,2016) و(m /n) .

وفي أثناء تعلُّم القراءة، يجب على المتعلِّم أن يُدركَ أنَّ النّصّ يمكن تقسيمه إلى عدّة وحدات مكوَّنة من جمل وكلمات ومقاطع وأصوات، وأنَّ الصّوت له ما يطابقه من

الحروف، وأنَّ الجمل تتكوّن من كلمات، وأنَّ الكلمة تتكوّن من حروف، ويتمكن من الرّبط بين اللُّغة الشّفهيَّة والكتابة، وفي هذا الصّدد يتم الاشتغال على مجموعة من الأنشطة الصّفيَّة، مثل:

- تحفيز المتعلّم على تمييز بعض الكلمات البسيطة ضمن جملة قام المعلِّم بقراءتها.
- قيام المتعلّم بتركيب بعض الكلمات البسيطة في جملة.
- قيام المتعلِّم بالتّمييز بين موقع الحروف المتشابهة في الكلمات كتابةً وقراءةً، مثال: lundi (toumi, 2016) و dimanche في كلمة (di) .

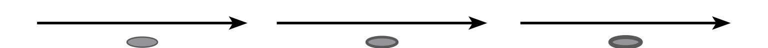
خطوات تعليم الحروف الفرنسية وأصواتها:

هذه الخطوات تقتضي الانطلاق من المعارف الشّفهية السّابقة للمتعلِّم وتوجيهه لاكتشاف الكتابة، بمعنى آخر الانطلاق من الأصوات المكونة للمقاطع الشّفهية لتحويلها إلى وحدات مكتوبة مناسبة لها. ولتدريب المتعلِّم على معرفة الحروف وأصواتها، يقوم المعلِّم بالتّخطيط لأنشطة صفّيَّة أغلبها عبارة عن ألعاب تعليميَّة تُقام بشكل جماعيّ في جوٍّ من التّنافس والترفيه لكسر الرّتابة وحثّ المتعلّم على الإقبال على التّعلُّم الجماعي، ويتمُّ استخدام أنشطة التّمييز السّمعيّ وأنشطة التّعريف والتّمييز البصريّ الَّتي تهدف في الأساس إلى دمج المتعلّم في مجال القراءة، ومن الأنشطة لتدريس الحروف وأصواتها الَّتي أوردها (Toumi, 2016):

- **أنشطة التّمييز السّمعيّ**: وهي أنشطة تُركِّز على تمييز الأصوات اللُّغوية عن طريق السّمع، ومن بين الأنشطة المقدَّمة للمتعلّمين:

- لعبة طيور الحمام jeu de pigeon vole: يقوم المعلِّم بقراءة مجموعة من الكلمات الَّتي تضمُّ الصّوت المستهدف، ويقوم التّلميذ برفع يده عند سماعه الصّوت المستهدف.
- لعبة تحديد موقع الأصوات اللُّغويَّة: يقوم المعلّم بقراءة عشر كلمات قراءةً متأنّية، يضمُّ بعضها الصّوتَ والحرف قيد التّعلم، والمتعلّم يضع في شبكة لديه مرقمة من ١ إلى١٠ علامةً أمام الخانة المناسبة للكلمة الَّتي تضمُّ الصّوتَ أو الحرف المطلوب، ويتم فحص الإجابات نهاية التّمرين.

- لعبة البحث عن الكلمات: يقوم المتعلّم بالبحث عن الصّوت المدروس انطلاقًا من رصيده المعرفي سواءً أكان الصّوت أوّل الكلمة أم وسط الكلمة.
- لعبة التّمييز بواسطة الأصوات اللُّغويَّة القريبة: يقوم المعلّم بقراءة متأنّية لقائمة من الكلمات الَّتي تضمُّ الصّوت وما يشابهه، مثل: حرفي f وv، وحرفي p وb.
- لعبة إيجاد مكان الصّوت اللُّغويّ في الكلمة: يقوم المتعلِّم برسم سهم يمثِّل الكلمة المسموعة، ويحدِّد مكان سماع الصّوت اللُّغويّ تحت السّهم سواء أكان صوت الحرف في أوّل الكلمة أم وسطها أم آخرها، كما في الشكل أدناه.



- **أنشطة التّمييز البصريّ**: وهي أنشطة تُركِّزُ على تميز الأصوات اللُّغويَّة عن طريق الملاحظة، وذلك على النّحو الآتي:

- إيجاد الكلمة الدّخيلة: يتم من قِبل المتعلِّم تحديد الكلمة الدّخيلة الَّتي لا يتوفر فيها الحرف المطلوب داخل قائمة من الكلمات، مثال حرف (ch):
.chien-chaise- poche- balle- riche
- التّعرُّف إلى الحرف: بتوظيف الحرف قيد الدّرس في قائمة من الكلمات.
- ملء الفراغ: يقوم المتعلّم بملء الفراغ بواسطة الحرف المطلوب؛ كأنْ يقوم المتعلم بملء الفراغ بالحرف s في الكلمات التالية: «oi . eau» و« ci.eau».
- المقطع المفقود: في هذا التّمرين يُطلَب من المتعلم القيام بإتمام الكلمة بإيجاد المقطع المفقود.

خطوات تدريس القراءة في المدارس الفرنسيَّة:

للمدرس الحرّيَّة الكاملة في اختيار الطّرق المناسبة لتدريس القراءة سواء بالطّريقة الألفبائيَّة أم بالقراءة التّحليليَّة أو التّوليفيَّة، والمدارس الفرنسيَّة عمومًا تُطبِّق الطريقةَ الأخيرة (éduscol ,éducation national, 2018).

وتقوم الطريقة التّوليفيَّة بالمزج بين الطّريقتين (الألفبائيَّة والتّحليليَّة)، وهي تسمح بالوصول إلى فكِّ شفرة الكتابة (décoder) لأجل الوصول إلى معنى (الفهم). والخطوات التّفاعليَّة بين تعليم وتعلُّم القراءة تمرُّ بعدّة مراحل:

ما قبل القراءة: تضمُّ مرحلتين أساسيتين: مرحلة استدعاء المعلومات السّابقة للمتعلّم وتوجيهها بواسطة أسئلة لخدمة النّصّ المقروء، وهو ما يساعد على الفهم؛ ومرحلة الملاحظة واستخراج المؤشّرات المساعدة على الفهم، مثل: عنوان النّصّ، صاحب النّصّ، مصدر النّصّ.

مرحلة القراءة: وتتم في مجموعة الخطوات التالية:

- القراءة بهدف: يتم فيها رفع كلِّ الصّعوبات المتعلّقة بالتّعريف بالكلمة والجملة، وهي تتطلّب العمل بالبيداغوجيا الفارقيَّة لتخطي صعوبات الفصول الدّراسيَّة غير المنسجمة، ولتجاوز الفروقات بين المتعلّمين والمتعلّمات من حيث القدرات. وفي هذه المرحلة يتمُّ التّركيز على فكِّ الشّفرة عن طريق تقسيم الكلمات إلى مقاطع لتسهيل قراءتها، والعمل على تسريع عمليَّة التّعرُّف إلى الكلمات لدى المتعلّم وحثّه على قراءة الكلمات المعروفة لديه بصفة شاملة من دون تقطيعها، وتحسين الطّلاقة في القراءة مع احترام علامات التّرقيم(Toumi, 2006) .

- قراءة المعلِّم: يقدِّم المعلّم قراءةً نموذجيَّة تعبيريَّة عن مضمون النّصّ والقيم الَّتي يحملها وذلك بصوت واضح، ولإيصال المعنى يستعمل المعلِّم الكثير من لغة الجسد، ليتمكّن المتعلّمون من استخلاص الفكرة الأساسيَّة وشخصيّات النّصّ للوصول إلى عمليَّة الفهم.

- قراءة المتعلّم: يقوم المتعلّم الصّغير - مُقلدًا حركات المعلِّم أو مُبدِعًا في حركاته الخاصّة - بقراءة جهريَّة للنصّ، ومن شروطها أن تكون مسموعةً مع احترام النّطق السّليم للحروف والرّبط بينها في وحدات متناسقة ومُعبِّرة. وفي حالة الأخطاء يتدخّل المعلّم لتصحيح الكلمات ووضع المتعلِّم في المسار الصّحيح، وفي بعض الأحيان في حالة التّعثُّر يقوم المعلّم بتقطيع الكلمة في السّبورة، ويطلب من المتعلّم المتعثِّر إعادة قراءتها لتجاوز صعوبات التّمييز بين أصوات

بعض الحروف المتحرّكة الفمّيَّة المتشابهة صوتًا، وصعوبات التّمييز بين أصوات الحروف الأنفيَّة المتشابهة صوتًا، أو الخلط بين بعض الحروف الفمّيَّة والأنفيَّة المتشابهة من حيث الصّوت.

- فهم النّصّ: الفهم هو القدرة على إدراك مضمون النّصّ المقروء واستخراج معانيه الصّريحة والضّمنيَّة، فالهدف من القراءة هو تمكين جميع المتعلِّمين والمتعلّمات من الاستمتاع بما يقرؤون بطريقة آمنة ومستقلة، والأبحاث الفرنسيَّة في هذا الصّدد مكَّنت المعلّمين من الاطلاع على الطرق المتطوّرة لفك شفرة القراءة بطريقة سلسة وسريعة عن طريق إستراتيجيّات الفهم (toumi 2006).

أمّا بعد القراءة: فتتطلب هذه المرحلة العملَ على استثمار التّعلُّم بتلخيص النّصّ وتوجيه المتعلّم لإبداء رأيه حول مضمون النّصّ (القبول أو الرّفض) مع إعطاء حرّيَّة الاختيار للمتعلّم، وإيجاد رابط بين أحداث النّصّ وواقع المتعلّم ومحيطه، بطريقة تمكِّنه من اكتساب التّعابير والكلمات لإغناء رصيده المعرفي انطلاقًا من مكتسباته القبليَّة (ديبون، ٢٠١٨)

وكيفما كانت إستراتيجيات تدريس القراءة فلا بد من الأخذ بعين الاعتبار في تخطيط التّعلُّم الرّبط بين القراءة والفهم والكتابة، مع حُسن اختيار النّصّ القرائيّ ومدى ملاءمته لاحتياجات المتعلِّم وقابليته للاستثمار من ناحية الشّكل والمحتوى، مع مراعاة البساطة في المفردات وقُربها من محيط المتعلم، والتّنويع فيما يخصُّ طرائق التّدريس واختيار الوسائل التّعليميَّة، ويلعب المعلِّم هنا دورًا كبيرًا في التّخطيط لإنجاح عمليَّة التّعلُّم، وهذا ما يبدو في النموذج الخاص ببطاقة تدبير أنشطة القراءة من المعلِّم (Eduscol.éducation,2018) في المدارس الفرنسيَّة:

الموضوع:	
أهداف التّعلُّم:	
الأنشطة الإثرائية:	
عدد الحصص:	

أنشطة المعلِّم	أنشطة المتعلِّم	الأنشطة الإثرائيَّة
• يقرأ بمعية المتعلم نصوصًا قرائية. • يخصِّص وقتًا محددًا للمتعلم لتفحُّص الكتب والقصص. • تشجيع المتعلم على إحضار الكتب من البيت. • استعمال القصص وسيلة لتوظيف قواعد اللُّغة. يعتمد المعلم التقنيات الآتية في أثناء قراءة القصص: - توجيه المتعلّم لتوقُّع تتمّة القصّة. - إعطاء حلول لعقدة القصّة. - إعطاء رأي شخصيّ حول القصّة وبعض أهدافها.	- يدرك المتعلِّم استعمالات الكتب. - يفهم معنى القراءة والكتابة. - يقوم المتعلم بتهجئة بعض الكلمات، كاسمه واسم زملائه. - يدرك أنَّ القصص المقروءة هي عبارة عن لغة مطبوعة على الورق تتكوّن من جمل وكلمات وحروف. - يسرد المتعلّم بعض القصص القصيرة محترمًا قواعد اللُّغة. يفترض نهايات للقصص.	عمل جماعي عمل فرديّ

إستراتيجيَّة تدريس الكتابة في المدارس الفرنسيَّة:

الكتابة نشاطٌ معقَّد يستدعي استخدامَ العديد من التّقنيّات، فهي أصعب من القراءة في اللُّغة الفرنسيَّة، وتتطلب إدراكَ العلاقة بين الصّوتيّات اللُّغويَّة، ويمكن التّعبير عنها بالتّشفير؛ أي الانتقال من اللُّغة الشّفهيَّة للكتابة، والعمليَّة العكسيَّة هي الانتقال من الحروف المكتوبة لإيجاد الأصوات المقابلة لها وتُسمَّى بفكّ الشّفرة، وهذه العمليَّة صعبة في اللُّغة الفرنسيَّة لكون بعض الكلمات تتكوَّن من حروف لها الصوت نفسه، مثل كلمة«eau-au-o»، كما نجد مجموعةً من الحروف غير المنطوقة، مثل الحروف الصّوتيَّة في آخر الكلمة أو الحروف الصّوتيَّة المزدوجة (aumont and mensier,1992).

ويقتضي تعلُّم الكتابة - زيادةً على تعلُّم العلاقة بين الصّوت والحرف - معرفةَ تهجئة الكلمة، فحسب (الدّليل البيداغوجي لتدريس الكتابة بالمدارس الفرنسيَّة)، فعمليَّة الكتابة تستلزم معرفة أشكال الحروف المكتوبة انطلاقًا من مورفولوجيّا الكلمة (بنية الكلمة)، فللتمييز بين المتشابهات والمتظمات من الكلمات يتم اللجوء إلى التّهجئة النّحوية الَّتي تسمح بمعرفة الاختلاف حسب السّياق، ففي اللُّغة الفرنسيَّة مجموعة من المتغيّرات في الكلمة غير مسموعة، مثال: (طفل: enfant، أطفال: enfants)؛ لهذا فالمتعلّم يجب أن يكون على دراية بالصّرف والتّحويل وتطابق الأفعال والضّمائر وكيفيَّة بناء الجملة (Ministère de l'éducation national, 2012).

كما تتطلب معرفة الكتابة إتقان رسم الحروف والقدرة على تشكيلها بشكل صحيح ضمن نص مخطوط سواء أكانت الحروف الصّغيرةminuscule أو الحروف الكبيرة majuscule، بحيث يتمّ الرّبط بن خطوط الحرف بطريقة سلسة ومرنة وسريعة باحترام اتّجاه وترتيب معين، كما أنَّ التّدريب المستمر على الرّسم الخطّيّ يُمكِّن من تذكُّر الحرف (ديبون، ٢٠١٨).

وإن تنمية المهارات الكتابية تحتاج إلى الاهتمام المبكِّر بعنصر الكتابة منذ المراحل التّعليميَّة الأولى؛ ليتمكن التلميذ من الكتابة وإنتاج كلمات وجمل ونصوص سليمة؛ لذا يتمُّ التّركيز في السّنتين الأولى والثّانية على اكتساب مهارات الخطّ والإملاء، وكتابة الجمل، والتعبير عن الصّور، والرسوم المرتبطة بالحكايات، والوضعيات التواصلية، وبمجالات البرنامج الدّراسيّ وعلاقته بحياة الطّفل واهتماماته. فالمناهج الدّراسيَّة تفرض في مجملها تدريسَ العلاقة بين الصّوت اللُّغوي والحرف، وضرورة تمكُّن التّلميذ من تهجئة الكلمة وضرورة إتقان رسم الحروف؛ وهذا يستدعي مبدأ التّبسيط والتّدرُّج في تعليم التلميذ على نوعين من الكتابة (Jean –Louis Chris,2012):

الأوّل: الخطّ والنّقل والإملاء: مهارات تُكتسب في السّنوات الأولى من التّعلُّم، وتتمحور أنشطتها في كتابة الحروف والكلمات والجمل بشكل تدريجي من الخطّ إلى النّقل والإملاء.

الثّاني: التّعبير الكتابي: نشاط تعليميّ تعلُّميّ يشترك فيه المعلّم والتّلميذ لكتابة جملة أو فقرة، ثم يتقاسم المتعلّمون ما ينتجونه ويعرضونه للتصحيح.

وتعمل وزارة التّربية الوطنية والشّباب في إعداد المناهج وفقًا لمجموعة من الكفايات الخاصة بالكتابة، منها:

- إنتاج كلمات وجمل ونصوص قصيرة خطًّا وإملاءً.
- التّعبير كتابةً عن صور ورسوم مرتبطة بالبرنامج الدّراسيّ والوضعيات التّواصليَّة اليوميَّة.

ولأنشطة النّقل أهمية في إتقان الكتابة، ففي عام ٢٠٠٥ أوصى المرصد الوطنيّ الفرنسيّ في تقريره بإعادة النّظر في دور النّقل في العمليَّة التّعليميَّة التّعلُّميَّة، فبدلًا من حصره في تمارين الجرافيك سيكون من الأفضل التّفكير في طريقة لإصلاح الشَّكل الإملائيّ للكلمات انطلاقًا من الذّاكرة، وللقيام بذلك يجب العمل على أن يكون لتدريس النقل إستراتيجيّات خاصة. كما ورد في تقرير ٦٦-٢٠١٣ من المفتّشيَّة العامّة للتربية الوطنيَّة الفرنسيَّة أنَّ ممارسة الكتابة والنقل غالبًا ما تكون غيرَ محدَّدة، والمعلّم لا يوليها أهمّيَّةً رغم أنَّها جزء مهم من البيئة المدرسيَّة. ولتجويد عمليَّة النّقل، يتوجب توجيه المتعلِّم للنقل الصّحيح والسّريع للجملة مع ضرورة تذكُّرها كاملة من دون تجزئة، فتدريس النّقل يستلزم التّخطيطَ لإعطاء المتعلِّم الكفايات الأساسيَّة لتمكينه من النَّقل السّريع الجيد، ومن بين المهارات المستهدفة في تدريس النّقل (éduscol.éduca-tion, 2019):

- تمكين المتعلِّم من مهارات الكتابة المتقطِّعة (l’écriture cursive).
- تمكين المتعلّم من تطوير مهارات الإملاء.
- تمكين المتعلّم من مهارات الكتابة المتّصلة (l’écriture scripte).
- الاعتناء بالشّكل العام للنصّ.

ولتطوير إستراتيجيَّة النّقل، يشجع المعلّمون المتعلّمين على تجنُّب النّقل لحرف تلو الآخر؛ لأنّها ليست إستراتيجيَّة ناجحة، وهو ضياع للمتعلّم أمام النّصّ، فتكرار خفض الرّأس للنقل يجعل المتعلِّم في بحث دائم عن موقعه في النّصّ؛ لهذا يتوجّب توجيهه إلى حفظ مجموعة من الكلمات أو العبارات لتجنُّبه تكرار رفع الأعين، والنّظر إلى النّموذج مع قراءة قبليَّة للنصّ وفهمه لتسهيل عمليَّة النّقل (éduscol.éducation, 2019).

ولتجويد عمليَّة الكتابة باللُّغة الفرنسيَّة، تقوم وزارة التّربية الوطنيَّة الفرنسيَّة بإعداد دليل بيداغوجي مُخصَّص للمدرّسين يتضمّن توجيهات عامّة لتحسين عمليَّة الكتابة للمبتدئين، منها:

- تقديم الحرف الجديد وإعطاؤه اسمًا بشكل واضح وبطريقة محفِّزة.
- كتابة الكلمة أو الجملة أمام المتعلّمين بشكل واضح، والتّأكد من أنَّ الجميع يلاحظها مع قراءتها على التوازي.
- إبطاء سرعة كتابة المعلِّم للحرف لتمكين المتعلّمين من رؤية طريقة الكتابة والتعلُّم وإمكانيَّة تقليد حركة المعلِّم.
- مراقبة المتعلِّم في أثناء الكتابة، وإذا لم يتم فهم شكل الحروف الجديدة، يقوم المعلّم بإعادة رسمها على السّبورة والتعليق عليها.
- إنْ كان في مجموعة الفصل مَن لديه صعوبات حركيَّة حقيقيَّة، يقوم المعلم بتوجيه يده بالإمساك بها.
- إيجاد ظروف ملائمة للمتعلّم لتيسير عمليَّة الكتابة (جلسة مستقيمة، مساحة كافية، قلم مناسب... إلخ) (Jean –Louis Chris,2012).

وبحسب (TOUMI,2016) تمرُّ أنشطة الاستعداد للكتابة باللُّغة الفرنسيَّة بثلاث مراحل أساسيَّة:

الأولى: إنتاج الكلمة، وذلك بتركيب الكلمات من حروف مقدَّمة إليه بطريقة غير مرتبة، أو تركيب كلمة مكونة من مقاطع غير مرتبة، أو كتابة كلمة انطلاقًا من ملاحظة صورة.

الثانية: إنتاج جملة، بتركيب كلمات مكوَّنة من مقاطع غير مرتبة، أو بملء الفراغ في الجملة، أو كتابة جملة مكوَّنة من كلمتين من الرّصيد المعرفيّ للمتعلّم، أو انطلاقًا من صورة أو رسم أو كجواب عن تساؤل، أو انطلاقًا من قصّة مسموعة أو مقروءة.

الثالثة: إنتاج نصّ قصير وبسيط عن طريق إتمام الفراغات بكلمات مفقودة داخل النّصّ أو كتابة نصّ انطلاقًا من صورة، أو عن طريق ترتيب جمل مقترحة لتكوين نصّ صغير، أو كتابة نصّ بسيط لتلخيص قصّة مسموعة أو مكتوبة.

ولتوظيف أنشطة الإنتاج الكتابي يتم الاعتماد على ثلاث خطوات رئيسة، هي (Eduscol éducation,2018):

الأولى: مرحلة الاستكشاف والفهم: يضع المعلّم في هذه المرحلة المتعلِّم في وضعيَّة مسألة تتمثّل في ملاحظة النّصّ (سرديّ أو وثائقيّ...)، وإرفاقه بأسئلة توجيهيَّة (لِمَن النّصّ؟ ما موضوع النّصّ؟) ليكتشف المتعلّم تنوُّع النّصوص، وأنَّ لكل نصٍّ خطابَه الخاصّ، ولكل خطاب هدف، وأن لكل نصّ قاعدةً لبنائه.

الثانية: مرحلة الإنتاج: هذه المرحلة تتمُّ في أربع خطوات:

الخطوة الأولى: وضع سيناريو للكتابة، يقوم المتعلِّم بتوجيه من المعلّم إلى بناء رصيد معرفي يساعد على الكتابة، يتمثّل في تمييز الكلمات المفتاحية، والأفعال المعبِّرة عن الحدث في النّصّ، ووضع قائمة بالأماكن المذكورة في النّصّ.

الخطوة الثّانية: كتابة المسوَّدة الأولى، في هذه الحالة يقوم المتعلِّم بالتّعبير الكتابي وبطريقة فرديَّة في مسوَّدة أوّليَّة محترمًا قواعدَ اللُّغة، ويتمُّ توجيهه لاعتماد ما يتوفَّر لديه من مواردَ للمعلومات، مثل (القاموس، رصيده المعرفيّ السّابق...إلخ).

الخطوة الثّالثة: قراءة الإنتاج الكتابي وتعديله، إذ يُسهم المتعلّمون في تنقيح الإنتاج الكتابي الَّذي تمَّ اختياره، ورفع كل الأخطاء وإعادة كتابته في كرَّاسة المتعلّمين.

الخطوة الرّابعة: التّصحيح، يقوم المعلِّم بتصحيح كرَّاسات المتعلّمين اعتمادًا على شبكة مُعدّة لذلك، وتوضيح أخطاء كل متعلِّم، وإعطاء توجهات كتابيَّة لتفادي الخطأ نفسه.

ولتجويد عمليَّة الإنتاج الكتابي، يتم توجيه المتعلّم إلى (Eduscol éducation, 2018):

- إدراك وضعيَّة المسألة المطروحة (قراءة جيِّدة للتمرين، واستخلاص عناصر الموضوع...).
- تكوين رصيد من المعلومات عن طريق تبادل الأفكار مع بقيَّة المتعلّمين عن طريق مناقشة الموضوع.

- إيجاد رابط بين أنشطة التّعبير الشّفهي وأنشطة التّعبير الكتابيّ.
- التّصحيح لمرافقة المتعلِّم لتطوير كفاءته في الكتابة.

ويلعب المعلّم دورًا فعّالًا في إنجاح عمليَّة تعليم الكتابة، لما يُولي للتخطيط للدرس من أهمّيَّة؛ لتفادي الوقوع في الارتجال والعشوائيَّة، وحسن استثمار الوقت، والقدرة على مواجهة المواقف الطّارئة باقتدار، وفي هذا السّياق نُقدِّم في أدناه نموذجًا مُبسَّطًا لبطاقة تقنيَّة تعليم الكتابة باللُّغة الفرنسيَّة للمبتدئين.

نموذج بطاقة لتوظيف أنشطة تعليم وتعلُّم الكتابة

الموضوع	
أهداف التعلُّم	
الدعامات التّعليميَّة	
عدد الحصص	

أنشطة المعلِّم	أنشطة المتعلِّم	الأنشطة الإثرائية
- توجيه المتعلّم إلى إدراك العلاقة بين القراءة والكتابة. - توجيه المتعلم إلى التّحكُّم في القلم في وضعية جلوس مريحة. - تشجيع المتعلِّم على نقل أو كتابة حروف أو كلمات أو رسائل... - استعمال أنواع مختلفة من الكتابات (متقطعة، متصلة) في محيط المتعلم في السبورة أو على المجلة الحائطيَّة... - توجيه المتعلّم إلى الكتابة بطريقة دقيقة باحترام قواعد الكتابة. - مساعدة المتعلّم على تطوير سرعة الكتابة.	- يدرك أن كلَّ ما يُقال يمكن كتابته. - حَشْد الوثائق المتاحة في الفصول الدّراسيَّة المتعلقة بدراسة اللُّغة (الملصقات، الكتب، المفكرات) - تحويل نصّ مكتوب بالحروف المتقطعة إلى نصّ مكتوب بالحروف المتصلة. - إعادة إنتاج الأشكال والنّماذج المقترحة من طرف المعلّم.	عمل فردي

أنشطة المعلّم	أنشطة المتعلّم	الأنشطة الإثرائية
- مساعدة المتعلّم على كتابة الحروف الكبيرة والصّغيرة. - يُشجِّع المتعلّم على كتابة ما يقوله. - يشجِّع المتعلّم على التّعبير عن رسوماته بالكتابة. - تشجيع المتعلّم على كتابة أحداثه اليوميَّة في جلسات التّعلُّم (إجابة سؤال، طرح سؤال، صياغة رأي...). - تشجيع المتعلّم على الأنشطة الكتابيَّة المتكررة لتعزيز التّلقائيَّة واستعمال المسوَّدة في أثناء التّحرير.	- تنفيذ عملية كتابة النصوص والعثور على أفكار وتنظيمها، ووضع جمل متماسكة بشكل تدريجي من السهل إلى الصعب.	عمل فردي

ويوفِّر الإملاء للمتعلّمين المبتدئين فرصةً للتركيز على التّفكير المنطقيّ والانتباه المطلوب لنقل النّصّ الَّذي تمّت قراءته، على أنَّ النّصوص المعَدة للإملاء يجب أن تكون مُعَدَّة بعناية وتخدم تقويم المكتسبات السّابقة، وتتم عمليَّة الإملاء تبعًا لمستوى المتعلّمين، وتمرُّ عمليَّة الإملاء في المدرسة الفرنسيَّة بالمراحل الآتية (Toumi,2016):

١. مرحلة فَهْم النّصّ: حيث تتم كتابة النّصّ في السبورة وقراءته من المعلّم، تليها قراءة بعض المتعلّمين، وبعدها تتمّ عمليَّة فهم النّصّ.

٢. مرحلة اكتشاف صعوبات النّصّ: تتم معالجة صعوبات النّصّ بصفة جماعيَّة (معلّم، متعلّمون).

٣. مرحلة دراسة الصّعوبات اللُّغويَّة: حيث تتم معالجة هذه الصّعوبات عن طريق عمليَّة التّعريف بالكلمات الجديدة وإيجاد معانيها، ووضع أدوات التّرقيم، والحروف الكبيرة، والانتباه لشكل الحروف، ووضع خطّ تحت الأفعال المصرَّفة، واستنتاج أزمنة صرف الأفعال.

٤. مرحلة التّدريب: يقوم المتعلّمون بتجزئة النّصّ إلى وحدات يتم حفظها تباعًا، ولتسهيل عمليَّة الحفظ يتم حذف واحدة تلو الأخرى بالتدريج، ويُطلَب من المتعلِّم كتابتها في الوقت نفسه في كراسة التّمرُّن.

٥. مرحلة الإنتاج: تتم عمليَّة الإملاء بسلاسة ونجاح، إذ يقوم المعلّم بقراءة النّصّ قراءةً واضحةً مع احترام حروف التّرقيم، وسلامة النّطق، كما يتم إملاء النّصّ على شكل وحدة كلمات أو جمل مع احترام مستوى المتعلِّم في مهارة الإملاء ودعم المتعثِّرين.

٦. إعادة قراءة النّص: تتمّ إعادة قراءة النّصّ من المتعلّمين وملاحظة إنتاجهم، ليتمكّنوا من التّصحيح بعد وضع خطّ تحت الكلمات الخطأ.

٧. التّصحيح: يتم التّصحيح الجماعيّ في السّبورة كلمة تلو الأخرى بتنشيط من المعلم، الّذي يقوم بقراءة النّص ودعوة المتعلّمين إلى قراءة ثانية فرديَّة من أجل التّحقُّق من تصحيح الأخطاء.

صعوبات تعليم المبتدئين لمهارتي القراءة والكتابة:

يواجه النّظام التّعليميّ الفرنسيّ كجميع بلدان العالم صعوبات التّعلم الَّتي يعاني منها بعض المتعلّمين، والَّتي تُسبِّب لهم الإحباط والرّسوب، ومواجهة هذه الصعوبات تستدعي تحديدها بدقة لوضع برنامج مناسب، فتقويم التّعليم في السنوات الأولى من التعلُّم تمكِّن المعلمين من الحصول على مؤشرات تتبُّع المتعلّمين بهدف التّمكُّن من المعارف الأساسيَّة في اللُّغة الفرنسيَّة، حيث تسمح هذه الخطوات لفريق التّدريس من تقديم التّعديلات الَّتي يجب إجراؤها على خطّة دعم المتعلّمين، كما تتيح بيانات تطوُّر المتعلّمين للمدرسين فرصةً لتكييف ممارساتهم التّعليميَّة التّعلمية مع احتياجات المتعلّمين، ولا سيما المواضيع ذات الأولويَّة المحدَّدة في التّقويم الوطنيّ (Muriel, 2013)

وتكمن هذه الصّعوبات في القراءة الجهريَّة والخطوات المنهجية في تطويرها بالمدارس الفرنسيَّة، ففي عام ٢٠١٦ وخلال المؤتمر العام للتعليم بفرنسا تمَّ التّأكيد على أنَّ ٣٩٪ من التلاميذ لديهم صعوبات في القراءة حتى نهاية المرحلة الابتدائيَّة، وأن ٣٧٪ منهم لا يتقنون اللُّغة الأم (ministère de l'éducation national et de la jeunesse, 2018)، ومن هذه الصّعوبات الَّتي يواجهها التّلاميذ في المرحلة الابتدائيَّة في المدارس الفرنسيَّة:

- عدم مطابقة الواقع مع ما يقرؤونه في بعض الأحيان.

- الحروف لا تتوافق دائمًا مع الصّوت نفسه.
- أن الحروف تبقى صامتةً في بعض الأحيان.
- صعوبة تمييز المتعلّم المبتدئ بين الأصوات المتقاربة.
- المتعلّم غير متمكّن من معرفة العلاقة بين الحرف والصّوت اللُّغويّ.
- المتعلّم يجدُ صعوبةً في قراءة بعض الحروف في سياق معين، مثال: (s/z).
- المتعلّم يخلط بين الكلمات الَّتي تشتمل على الأصوات اللُّغويَّة المتشابهة.
- صعوبات قراءة الحروف السّاكنة كحرف y، أو الحروف الشّبه السّاكنة كحرف w

لهذا كان من الضّروري الخروج بمجموعة من التّوصيات حول المحاور الأساسيَّة لتعليم القراءة وتجاوز الصّعوبات، من بينها (Muriel, 2013):

أوّلًا: يجبُ إعطاء أهمّيَّة للتعريف بالكلمة، وهذا يستهدف الحروفَ في ارتباطها بالأصوات لإعطاء الكلمة معنى من خلال تمارين الكتابة والقراءة في المستوى الأوّل، والتمارين التي تستهدف اكتشاف الحروف وتثبّت مهارات اكتشاف الكلمات الشّفهية، ويتم متابعة العمليَّة في المستويين الثّاني والثّالث بالنسبة للمتعثّرين، مع مرافقة هذه العمليَّة بممارسة منتظمة للقراءة «كلما قرأنا أكثر، قرأنا بشكل أفضل».

ثانيًا: تطوير الفهم وتطوير الرصيد المعجمي، يجب أن يبدأ من الحضانة عن طريق عمل ممنهج في بُعده اللُّغويّ في مختلف مستويات التّدريس، فالتّعليم المنظَّم يتطلّب قدراتٍ في الفهم.

ثالثًا: القراءة للتعلُّم، من المهمّ تخصيص وقت للمتعلّم في أيّ مادّة دراسيَّة للقراءة؛ وذلك لتطوير إستراتيجيّات القراءة وإنتاج نصوص وثائقيَّة.

رابعًا: القراءة في العصر الرّقميّ لتطوير مهارات القراءة الخاصّة بالأدوات الرّقميَّة، فمن الضّروري تدريب المعلّمين على الطّرق البيداغوجيَّة الحديثة، وخصوصًا في المصادر الرّقميَّة.

خامسًا: الأخذ بعين الاعتبار الفروقات بين المتعلِّمين، حيث يجب تحديد الَّذين يعانون صعوباتٍ في القراءة والفهم، وإعطاؤهم الأولويَّة، واقتراح طرق ووسائل مناسبة لتجاوز هذه الصّعوبات.

أمَّا صعوبات إتقان الكتابة فهي إحدى العقبات الَّتي يتعرَّض لها التّلاميذ المبتدئون خلال المرحلة الابتدائيَّة في المدارس الفرنسيَّة، وهي مجموعة من الصّعوبات المرتبطة باللُّغة وطريقة استخدام أدوات الكتابة للتهجئة أو للتعبير عن الكلمات المنطوقة، أو صعوبات ترميز الكلمات المركّبة (encoder)، أو خلط الكلمات الَّتي تحتوي على الأصوات المتّشابهة، وعدم إتقان الفروقات بين الفونيم والكرافيم -graphèmes phonèmes. ولذا فإنَّ المعلم يقوم بدور مهم في تشخيص نوع الصّعوبات وتقديم الدّعم اللازم للتّلاميذ، ويقترحُ أنشطةً مكثّفةً بناءً على حاجات المتعلّمين الَّتي تمكِّن من تجاوز صعوبات الكتابة بتكوين مجموعات صغيرة من المتعلّمين للتدريب المتكرّر على هذه الأنشطة، ومن بين هذه الأنشطة:

- أنشطة النّقل وتعلُّم المفردات.
- قراءة جمل مختلفة بصفة دوريَّة، وتخصيص حصص خاصّة بذلك.
- كتابة كلمات وتقسيمها إلى مقاطع.

أهمية التّقويم في تشخيص صعوبات تعليم القراءة والكتابة:

تستهدف عمليَّة التّقويم الكشفَ عن مواطن القوّة الَّتي يجب تعزيزها ونقاط الضّعف الَّتي يجب معالجتها، وهي عملية تمكّن المعلّم من اتخاذ إجراءات ملائمة ودقيقة لتفعيل كفايات المتعلّم وتطويرها، ومن ثَمَّ يجب أن يركِّز التّقويم سواء التشخيصي منه أم التكويني أم الإجمالي على مبدأ تقويم الكفايات الَّتي اكتسبها المتعلّم، فأساليب التّقويم لا تقيس الجوانب المعرفيَّة للمتعلّم فحسب بل تقيس أيضًا قدرته على توظيف المكتسبات وقدراته التّحليليَّة والمنهجيَّة والإستراتيجيَّة، ولا يخفى في هذا السّياق الدّور الَّذي يلعبه التّقويم التّكوينيّ؛ لأنّه يصاحب العمليَّة التّعليميَّة، كما يُعَدُّ أداةً تساعد المتعلّم على تتبُّع عمله ومجهوده، وتمكّن المعلّم من التّحقُّق من مدى بلوغ أهداف التّعلُّم ومستويات إنجاز الكفايات وصلاحيَّة العمل والتّقنيّات التّربوية الَّتي يعتمدها (Muriel, 2013)).

ونظرًا لكون الكفاية مركبةً بطبيعتها، حيث تستهدف تعبئة معارف ومهارات وقدرات وقيم ملائمة لإنجاز مهمة معينة بنجاح، وتقويمها يتطلب اختيار العناصر الأساسية المكونة لها والمشتقة منها، وتدريب المتعلّم على استثمار حصيلة التّعلُّم المكتسب، والاختيار الملائم لإنجاز مهمات مركبة أو إيجاد حلول لوضعيّات مشكلة. ونظرًا لأهمّيَّة التّقويم في النّظام التّربوي الفرنسيّ؛ ارتأينا تلخيص وضعيات تقويميَّة في مجالات القراءة والكتابة في بطاقة تقنية، تهدف إلى تبيان الوضعيّات المحتملة وتقويمها تماشيًا مع الكفايات المستهدف تحقيقها (éduscol.éducation, 2016):

مجالات اللُّغة	الكفايات المستهدفة	الوضعيات المحتملة لعملية التّعليم والتعلم
القراءة وفهم الكتابة	-معرفة الكلمات بسرعة عن طريق فك رموز الكلمات غير المألوفة، والتعرف إلى الكلمات المعتادة وحفظها. - قراءة وفهم الكلمات بسرعة وبصفة مستقلة من خلال نص غير مألوف وملائم للمستوى الفكري للمتعلم. -القراءة الجهرية وبطلاقة لنص مكوَّن من نصف صفحة.	-تقويم القراءة الصامتة يتم في كل الوضعيات التعلُّمية من خلال أشكال مختلفة: استبانة، أو إجابات شفوية حول النص، تتمة النص، إعادة ترتيب نص غير مرتَّب، أو رسم خط تحت الكلمات الدخيلة. هذا التقويم يرتبط بتحديد معلومات واضحة، والقدرة على الربط بينها اعتمادًا على المعلومات السابقة، وإعطاء رأي شخصيّ حول موضوع النص. -النصوص القرائية مرتبطة بتجارب المتعلمين أو المعرفة المكتسبة داخل إطار المدرسة، وتكون محدودةَ الصعوبة ومكتوبةً بلغة بسيطة نسبيًّا. -تقويم القراءة الجهرية يهدف إلى مدى تمكُّن المتعلم من إيصال المعلومة، والتأثير على الآخرين، ويأخذ التقويم بعين الاعتبار دقةَ الإجابة ومدى رغبة المتعلمين في الاستماع والفهم.

مجالات اللُّغة	الكفايات المستهدفة	الوضعيات المحتملة لعملية التّعليم والتعلم
الكتابة	-نقل نص مكون من عشرات الأسطر بخط مقروء. -كتابة نص مُنظَّم ومنسجم يحتوي على علامات الترقيم.	- التقييم يأخذ بعين الاعتبار مدى وضوح الكتابة، والاهتمام بجمالية الخط، واحترام أدوات الترقيم وتركيب الجمل. - تقييم الإنتاج الكتابي لنصوص طويلة يأخذ بعين الاعتبار الدقة في التعبير، وكيفية تنظيم الأفكار وانسجامها. - تقييم الإنتاج الكتابي للنصوص القصيرة يأخذ بعين الاعتبار إعادة استثمار المفردات المكتسبة خلال عملية التعلُّم في الفصل.

الاختراعات الرّقمية وتحسين التّعلم داخل المدارس الفرنسيَّة:

يعمل الذّكاء الاصطناعيّ (l'Intelligence Artificielle) في المجال المدرسيّ على تغيير المهارسات اليوميَّة للمدرسين داخل المدارس الفرنسيَّة من خلال مساعدتهم على الاهتمام بالمحتوى، وتحسين التّعلم أو تقييم وتصحيح عمل المتعلّمين. والذّكاء الاصطناعي يُمكِّن من تخزين بيانات عن مسار المتعلّمين والكشف عنها، وهو ما يُمكّن المعلمين من تطبيق وضعيّات تعلُّم تكون أقربَ إلى احتياجات كل متعلِّم على حدة (grosbois,2013).

ويُشجِّع الانتشار التّدريجي للاختراعات الرّقمية (objets- connectés) في جميع مجالات الحياة الاجتماعيَّة على وضع المنتجات التّفاعليَّة والتّواصليَّة المختلفة في ميدان التّعليم، إذ إنه في المستقبل لن تكون الشّاشات هي المهيمنة بل ستُستبدل بأساور متخصِّصة في التّربية والتّعليم لاستعادة بيانات من أجهزة استشعار أو التّعلُّم عن طريق برمجة الروبوتات؛ لهذا ستُجدي بشكل كبير في ميدان التّعليم. فمحاكاة العالم الافتراضي يقدِّم منظورًا جديدًا في علم التربية حيث تسمح للمتعلمين من خوض تجارب في مواقف حقيقة وتعلُّم مهارات في التكنولوجيا المهنية، كما أنَّ الوسائل المتاحة من طرف تقنية البلوك تشين (la technologie Blok Chain) تُولِّد فرصًا جديدة للتعلُّم على صعيد

الجمهورية الفرنسيَّة، لا سيما فيما يتعلق بالشهادات الجامعية وتعزيز المصادر الحرة الَّتي يُنشِئها المعلّم. ويمكن توظيف التّكنولوجيا الحديثة في عملية التّعليم والتّعلُّم في تطوير مجموعة من المجالات (Jean –Louis Chris,2012)):

- مجال التقويم المستمر: يعتبر التقويم أداةً للتعلُّم في حد ذاته؛ لأن التكنولوجيا الرقمية تتيح تقويمًا جيدًا يعتمد على تحسين البيانات وتقاسُمها في الوسط المدرسي، وسيتمكن المتعلمون من التدريب والتقويم الذاتي والمشاركة في التشخيص الملائم لمستواهم أو احتياجاتهم، كما تساعد التكنولوجيا الرقمية في التخفيف من عبء التصحيح من خلال تزويد المعلمين بأدوات تتيح التصحيح الفردي لكل متعلم.
- إنشاء أدوات للتعلُّم الأساسيّ في المدارس الابتدائيَّة: يتم تطوير بنك المصادر الرّقمية الخاصّة بمقررات التّعليم الابتدائيّ الخاصّ بالموسمَين الدّراسيين لعام ٢٠١٨ و٢٠١٩ حيث يتمُّ التّركيز على إثراء المحتوى في اللُّغة الفرنسيَّة فيما يخصُّ التّعبير والفهم والقراءة والكتابة، إضافةً إلى إثراء عمليَّة التّقييم الوطنيّ لإنجازات المتعلّمين؛ لتلبية احتياجاتهم بشكل أفضل من دون استثناء المتعلّمين من ذوي الاحتياجات الخاصّة، الَّذين يمكن أن يكون استعمال التكنولوجيا الرقميَّة مسألة مصيرية.
- إطلاق شراكات من أجل الابتكار في مجال الذّكاء الاصطناعيّ، بهدف تعليم وتعلُّم اللُّغة الفرنسيَّة: شراكات الابتكار شكل مهم في النّظام العام الفرنسي، فهو الَّذي يموِّل البحث والتطوير R&D la recherche et les développe-ments وتعمل مؤسسات الابتكار على تنفيذ مشاريع البحث، ويتم الاستفادة من اختراعاتها في إطار برنامج الاستثمار من أجل المستقبل PIA Programme d'investissement d' avenir، وقد تم تخصيص ٨ ملايين يورو لهذا المشروع بهدف تطوير مادة اللُّغة الفرنسيَّة والرياضيات ministère de l'éducation national et de la jeunesse,2018.
- إنشاء بنك الموارد الرقمية لإثراء تدريس مادة اللُّغة الفرنسيَّة، إذ تؤكّد وزارة التّربية الوطنيَّة الفرنسيَّة على دور التّكنولوجيا الرّقميَّة كأساس لتحوُّل نظام

التّعليم في جميع أبعاده. وهذا الطّموح الكبير في المجال الرّقمي يجب أن يستجيب لتطلّعات المستخدمين؛ وذلك لتقاسُم التّجارب ونتائج الأبحاث لبناء مستقبل المدرسة الفرنسيَّة الَّتي تسمح بالتّفوق الدّراسيّ. وفي إطار المخطط الرقمي للمدرسة الفرنسيَّة، تتيح بنوك المصادر الرقمية التعليمية (BRNDE (banque des ressources numériques éducatif للمتعلمين والمعلّمين على السواء مواردَ مجانيَّة في التعليمات الأساسيَّة في مواد اللُّغة الفرنسيَّة. فبنك المصادر الرقمية يُوفِّر ملايين من المصادر والخدمات المقدَّمة مجانًا للتقاسم أو للتعديل أو للتحميل، وهي مكونة من وحدات بيداغوجية وتمارين تفاعليَّة في التّهجئة والنحو والمفردات، وذلك بطرق تفاعليَّة من بينها: الصور الدّيداكتيكية، والرّوايات التّعليميَّة، والوثائق والكتب، والفيديوهات، والتّنشيط الثّلاثي الأبعاد، وألعاب المحاكات، ومنصات إنجاز الواجبات والتّمارين.

توظيف المصادر الرّقميَّة في تعليم القراءة والكتابة في اللُّغة الفرنسيَّة:

تُشكِّل المصادر الرّقمية المدخلَ الأساسي لإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات في التّعليم، إذ تجعلها جذَّابة لما تضفي عليها من إثارة وتشويق من جهة، وتدبير التّعلُّم وتبسيطها وجعلها في متناول المتعلّمين من جهة أخرى. والسؤال: كيف يمكن استثمار المصادر الرّقمية في تدريس اللُّغة الفرنسيَّة؟ يمكن توظيف المصادر الرّقمية في تدريس اللُّغة الفرنسيَّة وَفق بيداغوجية المشروع، الَّذي هو عبارة عن مهمة لتلبية حاجات مرتبطة بالتّعلُّم، ويتطلّب إنجازه الوقت والمكان، وأدوات وموارد يقوم به مجموعة من المتعلمين حسب أدوار محدَّدة ومُعَدَّة من فريق القيادة الَّذي يعمل على إنجاح تنفيذ المشروع مع تتبُّع وتقويم المراحل. مثال: يتم التّخطيط لإنتاج قصّة مصوَّرة باستعمال المصادر الرّقميَّة المتاحة ضمن بنك المصادر الرّقميَّة الفرنسي باستعمال الصّور الدّيداكتيكيَّة ومكتبة الرّوايات والكتب المتاحة ضمن المكتبة الرّقميَّة، لإنتاج كتاب يتلاءم مع مستوى المتعلمين (Muriel, 2013). ويمكن توظيف المصادر الرّقمية في تدريس اللُّغة الفرنسيَّة وَفْق البيداغوجيا الفارقية، وفي إطار المجموعات وباستخدام الحاسوب يمكن اعتماد الأنشطة الآتية في اكتساب التّعلم لمجموعة مهارات، منها:

أ- نشاط القراءة (داخل الفصل). (éduscol.éducation, 2016)

أهداف النشاط	طريقة تدبيره	الوسيلة ونوعها
- تحبيب القراءة للمتعلم. - تجاوز بعض مشكلات الإملاء من خلال تقوية احتكاك المتعلم مع الكلمات. - تقوية الأساليب مما يساعد المتعلم على إنجاز موضوع الإنشاء.	- يتم تصنيف المتعلمين حسب مستواهم القرائي. - يختار المتعلمون القصص المصوَّرة المصنّفة لمجموعتهم الموجودة في المكتبة الرقمية ضمن بنك المصادر الرقمية المختارة بعناية من طرف المعلم. - يُستثمَر النشاط في حكي المتعلم القصة لزملائه. - يتم تسجيل الكلمات الصعبة، ويتم البحث عن مرادفاتها من خلال شبكة الإنترنت.	اعتماد مستويات متعددة من القصص تتدرج من البسيط إلى الصعب، لتتماشى مع مستوى تحكُّم المتعلمين في اللُّغة، واختيار قصص تتماشى مع ميول المتعلمين.

ب- تمرين تفاعلي في فهم القراءة (نشاط داخل الفصل أو خارجه).

أهداف النشاط	طريقة تدبيره	الوسيلة ونوعها
- تقويم تكويني يراعي مستوى المتعلم وأداءَه في القراءة داخل الفصل.	- يتم الدخول إلى موقع المعلم لإنجاز تمرين محدَّد تفاعلي متعدد الاختيارات، أو تمرين نسخ أو لصق وملء الفراغات، وتكوين تمارين مختلفة من حيث الصعوبة، وتتم على مستويات تراعي التدرُّج من البسيط إلى المركب. - يمكن إجراء تمارين الفهم بشكل تنافسي بين كل ثنائي على حدة، ويُصحِّح بعضهم لبعض، كما يسجل الحاسوب الإجابات الصحيحة لكل واحد منهما. - يقوم البرنامج بالتصحيح والدعم بناء على قاعدة بيانات.	حاسوب، خدمة إنترنت، موقع المصادر الرقمية المتاحة، أقراص مضغوطة.

ج- مدرسون على الهواء: وهو نشاط خارجي يستهدف مصاحبةَ المتعلّم في إنجاز دروسه خارج الفصل:

أهداف النشاط	طريقة تدبيره	الوسائل ونوعها
-تجاوز صعوبات ملحوظة من مكونات المادة وذلك بتبسيطها. -مصاحبة المتعلم في أثناء القيام بتمارين محدَّدة خارج الفصول ضمن برنامج «واجبات منجزة» شفوية أو كتابية.	- إشراك الآباء في إطار من التعاقد، يتم بموجبه وضع مخطط زمني محدَّد للعمل. - وضع برنامج للتعلم يُبنَى على احتياجات المتعلم ومواطن الخلل، وما يراه المعلم ضروريًّا لاكتساب المتعلم مهارات تتعلق بتنمية الخبرات الذاتية، وقدرات استخدام إستراتيجيات التعلم. - يتم ربط الاتصال بشبكة الإنترنت في الوقت المحدَّد والمتعاقد عليه، بحيث يكون المعلّم والمتعلّم على الهواء مباشرة.	توفُّر حاسوب، وخدمة الإنترنت، أجهزة الاتصال (السماعات، الميكروفون) توظيف برامج المحادثة.

وفي حالة التعثُّر يمكن اللجوء إلى الفصول الافتراضيَّة للدعم البيداغوجي، ولتقوية عملية التّعلم تُطبّق البطاقة أدناه الّتي تضمُّ تدابير أنشطة الدّعم والتقوية باستعمال التّكنولوجيا الحديثة وفق ما تُقدِّمه وزارة التّربية والشّباب الفرنسيَّة.

أهداف النشاط	طرق تدبيره	الوسيلة وأنواعها
تقوية التعلم وتجاوز الصعوبات عن طريق التعلُّم.	يقدِّم المعلّم معارف لتكوين مفاهيم ومضامين لدى المتعلّمين بناءً على احتياجاتهم عبر المواقع الإلكترونية خارج الفصل.	استخدام الفصول الافتراضية لمواقع وزارة التّربية الوطنية الفرنسيَّة.

د – توظيف المصادر الرّقميَّة في تدريس اللُّغة الفرنسيَّة وَفق بيداغوجيا الخطأ: يسهم الحاسوب من خلال البرامج المبنية أساسًا على بيداغوجيا الخطأ في تنمية كفايات المتعلم على ملاحظة أخطائه والبحث عن سُبل تصحيحها، انطلاقًا من ترميزات مناسبة لتيسير الجواب على الأسئلة المطروحة. مثال: نشاط فهم القراءة:

- يتم تقديم نصّ بسيط يتلاءم وقدرات المتعلّم اللُّغويَّة ومعارفه المعجميَّة.
- تُطرح عليه أسئلة تقرِّب مضمون الجواب أو الحرف الأوّل من الجواب الصّحيح.

يُطلَب من المتعلّم إعادة الكرّة في حالة الخطأ، ورفض ذلك من خلال منع المتعلّم من الانتقال إلى السّؤال التّالي. كما تُعطى للمتعلّم تمارين تقدِّم وضعية الخطأ في أسئلة الفهم، ويقوم بالبحث عن الخطأ وسببه حسب مستواه، ثم يقوم بتصحيحه (Muriel , 2013).

هـ – توظيف المصادر الرّقميَّة في تدريس اللُّغة الفرنسيَّة وَفْق بيداغوجيا اللعب، وهو يُعَدُّ نشاطًا يمارسه الطفل من دون ضغوط من البيئة والوسط. فاللعب البيداغوجي يتم بناؤه بشكل هادف باعتماد سيناريوهات لإحداث تعلُّم وتنمية مهارات وقيم وذكاءات، وينبغي أن يغزو الفصول الدّراسيَّة ليبعثَ فيها متعة التّعلم، ويبعث فيها الحركة والنشاط. ويمكن الحديث هنا عن الألعاب الجادة في التّعلم (seriousGame)، فهي تضعُ المتعلّم عن طريق المحاكاة داخل العالم الافتراضيّ في وضعيّات يستنفر فيها معارفه لإيجاد حلول مُثلى للصعوبات المفترضة، مثل: بناء وتركيب الجمل، أو تلوين الصّور المعَدَّة سابقًا والمتوافقة مع الأسماء المطابقة لها الَّتي تحتوي على الحروف المستهدفة، أو لعبة المتاهة حيث لا يُفتَح الباب إلّا بعد الإجابة عن أسئلة لغــــوية أو مفاهيــــم (Grosbois ,2013).

الخاتمة:

إنَّ تعلّم اللُّغة الفرنسيَّة أمرٌ أساسيّ بالنسبة للمتعلمين في المرحلة الابتدائية لكي يستطيعوا المشاركة في التّعبير عن أنفسهم من خلال مهارتي القراءة والكتابة. ويرتكز تعليم اللُّغة الفرنسيَّة على أربع مهارات لغوية استقبالية وإرسالية، ركَّزنا على مهارتين مهمتين هما القراءة والكتابة. وهاتان المهارتان أساسيتان في عملية التواصل الفعَّال في اللُّغة الفرنسية. فالقراءة الجيدة تتمحور حولها كلُّ أنشطة اللُّغة، كما يمكن الجمعُ بين نشاطي الفهم والإنتاج، فمجال الفهم بنوعيه عاملٌ أساسيٌّ في استقبال الرسائل الشفهية والكتابية على السواء، وبناء المعنى، حيث يتم تطوير إستراتيجيتهما بالتدريج ضمن مسار دراسي. فالمتعلم يقوم باستقبال وفهم رسائل مختلفة سواءً كانت كتابية أو

شفوية أو عبارة عن نصوص بصرية أو سمعية، ويُوجِّه فهمه للتواصل بالاعتماد على معلوماته السّابقة لاكتشاف المحتوى وبناء المعنى، أما الإنتاج بنوعيه فيُقدَّم على أساس أنه نظير للفهم؛ لأنه يسمح للمتعلِّم أن يكون عنصرًا نشطًا في عملية التواصل، وحسب الوضعيات التواصلية.

فتعلُّم اللُّغة يسمح للمتعلّم بأمرين: أوّلًا: معرفة القواعد الَّتي تتحكم في تكوين الجملة بشكل صحيح، ثانيًا: يكسب الطّفل مفردات جديدة لغويَّة. ويتم التركيز على تعلُّم الطفل كيفية نطق الحروف الأبجديَّة وكتابتها وذلك في مرحلة التهيئة المعروفة بـ (CP) (cours préparatoires)، حيث يتم إعداد الطّفل للمراحل الموالية، والهدف من ذلك جَعْل المتعلّم يستطيع تمييز نفسه بين الآخرين، وأن يتعلم كيف يعيش كشخص ويتعايش مع الآخرين في مجتمع تحكمه القوانين، وأن يدرك أهمية المدرسة ومكانه داخلها.

وبعد أن يُنهي الطفلُ الدّراسة في روضة الأطفال (GS) يكون قد اكتسب الكثيرَ من المفردات اللُّغوية الجديدة، ويكون قادرًا على فهم قصّة يقرؤها بالغ، وهو مُدرِك تمامًا الصّوتَ النّاتج عن نطق الحروف، ويعرف الأشكال الكتابيَّة للأحرف. أمَّا في المرحلة الإعداديَّة (CP) فيكون تعلُّم القراءة عن طريق تقسيم الكلام، وبهذا يكتسب المتعلِّم تدريجيًّا المهارات اللازمة لفهم النّص.

إنَّ تعلُّم القراءة والكتابة يعتمد في الأساس على الكلمات والجمل والنّصوص الَّتي يدعم بعضها بعضًا، والَّتي يتعلمها المتعلّم خلال المرحلة، بحيث يقوم على المحادثة واكتساب معنى المفردات بجانب إعطائه نبذةً صغيرة عن قواعد اللغة.

فدراسة اللُّغة الفرنسيَّة وإتقانها أمرٌ أساسيّ في المدارس الابتدائيَّة الفرنسية؛ لأنّها تدخل في جميع مجالات الدّراسات، كالعلوم والرّياضيات والتّاريخ وغيرها. فإتقان اللُّغة وتدريسها لا يكون إلَّا بالانخراط الجاد والمسؤول من طِرف المعلّم الَّذي نجده حاضرًا في كل عمليات التّعلُّم، ويتلقى تدريبًا مستمرًا، حيث يوجد في كل الأكاديميات التّعليميَّة مركزٌ للتدريب المستمر تُعقَد فيه دورات تدريبيَّة على مدار العام للمدرسين والمفتّشين التّربويين ومديري المدارس، ويتم تحديد نوع التّدريب اعتمادًا على احتياجات المعلمين من خلال ملء استبيانات توضِّح نوع التّدريبات الَّتي يحتاجون إليها، ويضع

المركز اعتمادًا على نتائج تحليل الاستبيانات دليلًا للبرامج التّدريبية، يُوزَّع على المعلمين في بداية الموسم الدراسي؛ وذلك للرفع من مستوى المعلّم ليواكبَ التّطورات الحديثة في عمليَّة التّعليم والتّعلُّم.

والجدير بالذكر أنَّ إنجاز هذا الفصل أُسِّست له فترة ملاحظة ميدانية لبعض دروس القراءة والكتابة في إحدى المدارس في مدينة باو Pau جنوب دولة فرنسا، وما أثار انتباهي هو تنوُّع المناهج وغناها، وحسن التنظيم، والدقة في احترام مواعيد الحصص، والتخطيط المحكم للدروس وفق الإطار المرجعي، فكل أنشطة القراءة والكتابة المنجَزة داخل الفصل يسبقها تخطيط محكم لتفادي العشوائيَّة والوقوع في الارتجالية. وذلك كله في جوٍّ تربويّ يُفرَض فيه الانضباط والاحترام معًا، مع مواكبة دقيقة من طرف هيئة التدريس والأطُر الإدارية لمسار المتعلِّم، إضافةً إلى اللقاءات التّواصلية الدّورية مع الآباء وأولياء الأمور؛ للوقوف على جوانب القوّة والضعف لدى المتعلم لتوجيهه لاكتشاف ميولاته مبكرًا، من دون إغفال المواكبة النّفسيَّة للمتعلم من طرف أخصائيين يركِّزون على السلامة النّفسيَّة للنشء. وعمومًا فالتجربة الفرنسيَّة في التّعليم غنية، وتتضافر فيها جهود مجموعة من الأطراف، بما فيهم مؤسّسات الدّولة وأطُرها، وفعاليات المجتمع المدني الَّذي يقدِّم العمل التّطوعيّ.

المراجع:

١. عثمان، عبد الناصر (د.ت). الإطار الأوروبي المشترك للُّغات وتعليمها وتقديمها، مجموعة من الخبراء في المجلس الأوروبي.

٢. ديبون، عبد الفتاح (٢٠١٨). ديداكتيك المواد المدرسة بالتعليم الابتدائيّ، سلا: دار القلم للنشر والتوزيع.

3. AUMONT Bernadette, MESNIER Pierre-Marie (1992). L'acte d'apprendre, Paris: PUF.
4. direction curricula (2017). Dire, faire et agir pour apprendre le français, guide pédagogique de l'enseignant (e).
5. Jean –Louis Chris (2012), l'écrit, la lecture et l'écriture, théorie et didactique, Paris: l'harmattan.
6. Muriel Grosbois (2013). Didactique des langues et la technologie de l'Eao aux réseaux sociaux, PUPS.
7. TOUMI, Abderrahmane (2006). La classe de français de la pédagogie du contenu à la pédagogie de compétences, deuxième édition, Oujda: hillal impression.
8. TOUMI Abderrahmane, (2016) l'essentiel en didactique du français, concept méthodologique.
9. https: /archive.org/detail/CEFRA Arabic 2017.
10. Ministère de l'éducation national et de la jeunesse. Https://www.éducation.gov.fr.
11. http://eduscol.edu cation.fr/.
12. http://www.ac-bordeaux.fr/pid30644/le-rectorat.html.
13. https://men.gov.ma/ar/documents/guide. Source.

الفصل السّابع

الإفادة من الممارسات والتجارب الدّولية في تعليم القراءة والكتابة العربيَّة للمبتدئين

د. عادل بن عبد الله منصور القحطاني
أستاذ مناهج اللُّغة العربيَّة وتدريسها المساعد في جامعة جدة

المُقدِّمة:

يُشكِّل الانفتاح على تجارب الدّول المتقدِّمة في العالم أحدَ المنطلقات المهمّة لتجويد منظومة التّعليم، ليس ذلك للاطلاع فقط على كلِّ ما هو حديث في مجال التّعليم؛ وإنَّما لأن ذلك يفيد في التّوجُّه نحو اقتصاد المعرفة، حيث يسهم في تحسين مستوى كفاءة التّعليم والنّهوض بجودة المخرجات التّعليميَّة، لدعم مسيرة التّعليم بغية بناء مستقبل أفضل للأجيال القادمة. وهناك عددٌ من الدّول المتقدمة الَّتي تمتلك نُظُمًا تعليميَّةً متميّزةً، كدولة فنلندا الَّتي استطاعت خلال فترة وجيزة أن تحتلَّ المركزَ الأوّل كأفضل نظام تعليميّ في العالم لسنوات عديدة، كما حصلت على نتائج متقدِّمة في نتائج الاختبارات الدوليَّة. ومثل هذه النّتائج دفعت المملكة العربيَّة السّعودية للاستفادة من تجربة فنلندا ولا سيما في تعلُّم القراءة والكتابة (Hadid,2013).

ومن المعروف أنّ الاطلاع على معالم تجربة تعليم القراءة والكتابة في بعض الدّول المتقدّمة في المجال التّربويّ، والتّعرف على أسباب تميُّزها عالميًّا – يعكس الاهتمام من أجل النّهوض بالمنظومة التّعليميَّة، والاستفادة من تجارب الدّول المتقدِّمة في هذا الصّدد، وخاصّة إذا كانت تجربة تعليميَّة غنيَّة، تعتمد على مناهج وطنيَّة للتعليم تتّسم بالمرونة، وتتيح للمعلِّم إمكانيَّة تصميم المناهج واختيار الطّريقة الملائمة لتقديمها للتلاميذ، ولا تعتمد على الاختبارات وإنَّما تركّز على أساليب أخرى لتقويم التّلاميذ من أجل تنمية الإبداع والابتكار لديهم، كما أنَّها تُشدِّد في المعايير الخاصّة باختيار أفضل الكفاءات لممارسة مهنة التّعليم، وذلك حرصًا منها على رَفْد المنظومة التّعليميَّة بهم؛ وإضافة إلى ما تقدَّم تُطبِّق تلك الدّول أحدث أساليب وطرق التّعليم، وتتضمن العديد من الجوانب الَّتي تشجِّع على الابتكار والإبداع؛ وهذه الجوانب يمكن الاستفادة منها في تجويد منظومة التّعليم، حيث إنها تتطلّع لتجسيد ثقافة الإبداع والابتكار لدى التّلاميذ في مختلف المراحل التّعليميَّة، فكلُّ خطوة في الأنظمة التّعليميَّة المتقدِّمة بُنِيت بشكل منطقيّ، إذ إنَّ مفتاح النّجاح لتلك الأنظمة هو المعلِّم والثّقة الَّتي مُنِحَت له.

حال تعليم القراءة والكتابة في اللُّغة العربيَّة:

إنَّ الفشل في تمكين التلاميذ من مهارتي القراءة والكتابة له أثر سلبي على قدراتهم في تعلم المواد الدراسية الأخرى، كما يعتمد تمكُّن التلاميذ من مهارات اللُّغة الأخرى على مدى تمكُّنهم من مهارتي القراءة والكتابة، وينبغي اعتبار هاتين المهارتين مجالًا مهمًّا لإكساب الطلاب المهارات اللُّغوية الأخرى، إلَّا أن الأدبيات التربوية تشير إلى وجود انخفاض كبير في مستوى أداء التلاميذ في مهارات القراءة العربيَّة. ويرى العديدُ من الباحثين أنَّ الشكوى من ضعف مستويات مهارات القراءة العربيَّة عند التلاميذ نتيجة لانخفاض المستوى المهني لمعلمي اللُّغة العربيَّة؛ ذلك أنَّ العديد من المعلمين يتجاهلون أهميةَ القراءة وأهدافها. كما أظهر المعلمون قلةَ الاهتمام بتدريس مهارات القراءة، مع أنَّ تعليم القراءة العربيَّة يتطلب مهاراتٍ تدريسيةً محددةً ينبغي على المعلمين أن يتقنوها، ودون إدراك أهمية هذه المهارات لا يمكن للمعلم تحقيق أهداف تعليم القراءة العربيَّة. ويتأكد مما سبق أنه من الضروري أن يكون لدى المعلمين فَهمٌ واضح لما يجب القيام به عند تدريس القراءة العربيَّة، ومعرفة المهارات اللازمة لتدريسها على مستوى التخطيط والعرض والتقويم. وقد عُقِدت بعضُ المؤتمرات لمناقشة برامج إعداد المعلمين وتحسين أدائهم، وعلى الرغم من أن هذه المؤتمرات امتدت على مدى عقود من الزمن؛ إلَّا أن الحاجة إلى تحسين مستوى أداء المعلم مسألة لا تزال قائمةً (عزت، ٢٠١٨م)؛ (Alkahtani, 2014).

تُعَدُّ الكتابة وسيلةً مهمةً من وسائل الاتصال بين الناس، إذ يتم بواسطتها معرفة أفكار الغير، وتعبير الفرد عما يختلج بداخله من معانٍ ومشاعرَ، كما أن بواسطة الكتابة يقوم الناس بتسجيل ما يجري حولهم من أحداث ووقائعَ. وكثيرًا ما يقع التلاميذ في الخطأ الكتابي بسبب ضعف اكتسابهم مهارات الكتابة. ويُعَدُّ الإملاء من أهم الجوانب الَّتي تُعين على تعلُّم الكتابة، إلا أن ثمةَ خللًا يكتنف تعليم الإملاء بدءًا بتعليم الهجاء من خلال الكلمات المطوَّلة أو الصعبة جدًّا، فضلًا عن أن الاهتمام كان مركَّزًا حول اختبار التلاميذ في كتابة الكلمات بشكل صحيح من الناحية الإملائية، وتمَّ إغفال تدريبهم على الكتابة السليمة بجميع جوانبها. وعلى الرغم من ظهور اتجاهات حديثة لتعليم الهجاء والإملاء، والتركيز على تدريب التلاميذ، واستعمال الوسائل التعليمية الجاذبة لإثارة

التلاميذ للتفاعل والتعامل بجدية مع مهارة الكتابة؛ فإن الضعف في مهارة الكتابة لا يزال ملحوظًا عند التلاميذ مع كل هذه الجهود (دفع الله، ٢٠١٣م)

وعلى الرغم من كل ما سبق حول ضعف التلاميذ في القراءة والكتابة العربيَّة؛ إلا أنه يجب الإشارة إلى التطور الملحوظ في مجال تعليم القراءة والكتابة العربيَّة للمبتدئين، ومرد ذلك الجهود الَّتي بذلها الباحثون في المجال التربوي، والجهود الَّتي قام بها أساتذة وخبراء التعليم في الميدان التربوي العربي. وقد تنبه التربويون إلى تجارب الدول الأخرى وتوظيفها في خدمة تعليم القراءة والكتابة العربيَّة للمبتدئين. كما قام التربويون في بعض البلاد العربيَّة بتجريب بعض طرائق التعليم، مثل: الاهتمام بالمعاني والأفكار، والعناية باختيار المفردات، وعدم الاعتماد على الكُتب المدرسية المقرَّرة لوحدها، وتزويد المعلم بالأدلة الَّتي تُرشده وتُوجِّهه في أثناء تعليم القراءة والكتابة. ومما هو جدير بالإشارة إليه أن دول الخليج العربي كانت سبَّاقة على مستوى الوطن العربي في هذا المجال، وتأليف الكتب المدرسية الَّتي تلبي هذه الطرق التعليمية (بريقع، ١٩٨٩م).

لذا برزت الحاجة لاستعراض التجارب الدولية الرائدة في تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين؛ لمعالجة أسباب انخفاض مستوى مهارة القراءة والكتابة عند التلاميذ، والأخذ بأيدي المعلمين لتحسين أدائهم ومهاراتهم ومعارفهم حول تعليم القراءة والكتابة العربيَّة.

الإفادة من ممارسات وتجارب الدّول في تعليم القراءة العربيَّة للمبتدئين:

من أهمّ الخطوات الَّتي يجب التّركيز عليها للإفادة من التجارب الدولية، وتُعَدُّ من الخطوات المؤثّرة في تعليم القراءة للمبتدئين هي الاستمراريَّة سواءً في المدرسة أم في المنزل. كما أن الاعتماد على الأنشطة اليوميَّة الَّتي تُنمِّي مهارات القراءة عند التّلميذ تكتسب أهميةً بالغة لتعليم القراءة للمبتدئين، ومن هذه الأنشطة: إنشاد الأناشيد مع الطّفل، والقيام بنشاطات عمليَّة بسيطة معه في المنزل كلعب لعبة، بحيث يُشار إلى كلمة معيَّنة مكتوبة أمامه ويُطلَب منه قراءتها، وقراءة القصص على التلميذ بصوتٍ عالٍ من أجل توسيع مداركه، وبعد ذلك يقوم المعلم أو أحد الوالدين بالإنصات والاستماع إلى أفكاره حول القصّة الَّتي سمعها أو قرأها. ويُنصح الوالدان في المنزل بتنويع طرق القراءة بشكل يومي، مثل: البطاقات الترحيبيَّة، وأسماء المنتجات، وغير ذلك.

ومن الضّروري أن يدرك المعلّم أن تدريس القراءة في هذه المرحلة يعتمد على مجموعة من المكوّنات الأساسيَّة، متدرّجةً حسب سنوات هذه المرحلة، منها: الوعيّ الصّوتيّ، المفردات، الاهتمام بالقراءة الصّامتة والفهم، وفيما يأتي إيضاح لبعض تلك المكونات:

الوعي الصَّوتي:

تهتم بعض الدول مثل فنلندا وسنغافورة وفرنسا بجانب الوعي الصّوتيّ عند تدريس القراءة للمبتدئين، وفيه يميِّز التلاميذ وحدات الأصوات المسموعة وتعريفها، واستعمالها في كلمات منطوقة، والوعي بأن كلَّ كلمة تتركَّب من وحدات صوتيَّة. ويُعَدُّ الوعي الصوتي عمليةً مهمة للتعرُّف على القراءة عند التلاميذ المبتدئين. وفي مرحلة مبكرة تظهر القدرة عند التلاميذ على تعرُّف الكلمات وتقسيمها إلى مقاطع صوتية، ومَزْج الأصوات وتصنيف الكلمات. إلا أنّ بعض مهارات الوعي الصّوتيّ كمزج الأصوات وتقسيمها قد يتأخَّر عند بعض التلاميذ إلى ما بعد السنة الأولى من المرحلة الابتدائية، ومن الأمثلة على أنشطة الوعي الصّوتيّ: التّعرّف إلى عدد الكلمات الَّتي تتكوّن منها جملة معيّنة، وتحديد عدد المقاطع الصّوتيَّة في الجملة (طعيمة والشعيبي، ٢٠٠٦). ويمكن تلخيص إستراتيجيات تعليم الوعي الصوتي في عزل الأصوات لإدراك المقاطع الصوتية في الكلمة، والتعرف على الأصوات المتشابهة في كلمات مختلفة، والتصنيف الصوتي للتعرُّف على الكلمة ذات الصوت غير المتناسق مع مجموعة كلمات ذات أصوات متقاربة، ومزج الأصوات للتعرف على الكلمات من خلال تمييز الأصوات المسموعة، وتجزئة الأصوات في الكلمة إلى أصواتها الأساسية، وحذف الأصوات لتمييز الكلمة إذا تم حذف صوت من أصواتها (القحطاني، ٢٠١٧م).

المفردات:

المفردات مكون أساسي من مكونات اللُّغة الشّفهيَّة والمكتوبة، وهي تشمل رصيدَ الكلمات الَّتي يتوجب على التّلميذ اكتسابها من خلال النّصّ المقروء، من أجل التّواصل وفهم معاني الكلمات الَّتي يقرؤها. ويعدُّ تعلم المفردات الخطوةَ الأولى في طريق تعلُّم القراءة، وحين يعرف التلاميذ أنَّ المفردات تتكوّن من جملة أصوات أو صوتيّات؛ عندئذٍ سيكونون قادرين على ربط الحرف مع صوته، ويجب تخصيص عدد كافٍ من الساعات

كلَّ يوم ليتمكن التلميذ من جميع الأصوات، وبعد إتقان الحروف والأصوات يتمُّ تعليمه مزج الأصوات لتكوين الكلمات أو المقاطع، وتجميعها لتكوين المفردات، ومن ثَمَّ فهم المادّة المقروءة، تمهيدًا لاستخدام اللُّغة والمفردات لتّحقيق التّماسك والتّلاحم في الفقرات والنّصوص (Garbe & Others, 2015).

الاهتمام بالقراءة الصّامتة:

توظيف بعض الدّول لمهارة القراءة الصّامتة في مراحل مبكرة من التّعليم يدل على أهميتها، كما أنّ القراءة الصّامتة قراءة يستخدمها الإنسان باستمرار. وتمرُّ مراحل القراءة عند التّلاميذ بمراحل تبدأ بالقراءة المتلكّئة، ثم القراءة السليمة، ثم القراءة المدعومة من المعلّم، ثم القراءة بطلاقة، ويأتي بعد ذلك تمكُّن المتعلم من القراءة الصامتة. وتعليم مهارة القراءة الصّامتة في مراحلَ متقدِّمة يدل على الوعي بأهميتها؛ لأنها تعالج مهاراتٍ كالاستنتاج، والتّحليل، والرّبط، كما أنَّ القراءة الصامتة تساعد المتعلم على الاستنباط من النّصوص المعقّدة الَّتي تُعرض عليه (فارس، ٢٠٠٩م).

المناهج والإستراتيجيات المُستخدَمة في تعليم القراءة للمبتدئين:

اشتهرت بعض الدّول ذات السَّبق في الميدان التّربويّ باستخدام بعض المناهج الحديثة الَّتي تدعم عملية تعليم القراءة للمبتدئين، مثل المنهج الألفبائي الَّذي يعتمد على تحفيظ التّلميذ أسماء الحروف وأشكالها في أوّل الكلمة ووسطها وآخرها، ومنهج تعليم القراءة بالكلمات الَّذي يعتمد على اكتشاف قدرات التّلميذ على تعلُّم قراءة كلمة كاملة من دون معرفة أسماء الحروف أو أصواتها، ومنهج تعليم القراءة بالقصّة والجملة الَّذي يركِّز على الفكر ثم الكلمات الفرديَّة؛ في حين يكون منهج القصّة عن طريق تدريس قصّة ذات قيمة ثقافيَّة مع تكرارها كاملةً عددًا من المرات حتى يتقنها التّلاميذ تمامًا، ثم يتم تقسيم القصّة إلى أجزاء وكلمات وعبارات واضحة من قِبل المعلّم. ومن الطّرق الَّتي ترى بعض الدّول أنَّها من أنجح الطّرق لتعليم القراءة للمبتدئين طريقة الأبجديَّة الصّوتيَّة، حيث يكون تعليم القراءة فيها عن طريق المقاطع الصّوتيَّة، إذ تعتبر الخطوة الأولى لتعليم القراءة ووعي التّلميذ بأنَّ المفردات تتكوّن من أصوات، حيث يصبح التّلميذ قادرًا على ربط الحرف مع صوته، وبعد إتقان بعض الحروف والأصوات يتم تعليمه مزج الأصوات

لتكوين الكلمات أو ما يُسمَّى بتكوين المقاطع وتجميعها بهدف تكوين المفردات، ومن ثَمَّ التّعرّف إلى الكلمات المكتوبة الَّتي تُسمَّى بفكّ الرّموز (طعيمة والشعيبي، ٢٠٠٦).

ومن أهم الإستراتيجيّات المتبعة لتعليم القراءة للمبتدئين في الدّول المتقدّمة في الميدان التّربويّ إستراتيجية التفكير بالقراءة المباشرة، وتكمن أهمّيَّة هذه الإستراتيجية في أنَّها تدمج التّلاميذ في سياق يدور في فلك النّصّ المقروء، مع استحضار الخبرات والمعارف الشّخصيَّة للمتعلّم من قِبل المعلّم ومراعاة المستويات القرائيَّة للتلاميذ، وتشتمل هذه الإستراتيجيَّة على أربع خطوات هي: تعرُّف وتحديد الغرض من القراءة، وقراءة المعلم للنّص ثم تقسيمه إلى أجزاء لمناقشة أفكار النص، وقراءة كل تلميذ جزءًا من النّصّ قراءةً جهرية، وإعطاء التلميذ الفرصة لإبداء رأيه مُدعِّمًا كلامه بالأدلة والتّفسيرات، وأخيرًا حثُّ التّلميذ على البحث في المصادر والمراجع لزيادة معلوماته حول الأفكار الواردة في النص المقروء (زعرب، ٢٠١٢م؛ محمد، ٢٠١٢م).

ومن العوامل الَّتي أيضًا ستساعد في نجاح تعليم القراءة للمبتدئين، أنَّ على المعلمين بذل جهدٍ أكبر في تعليم القراءة للتلاميذ وتنميتها لديهم، ومعرفة أن التّلاميذ يتعلمون القراءة بطرق مختلفة، وتقدُّمهم في القراءة يكون بمستويات مختلفة. ومن الأمور الَّتي تساعد المعلّمين على النّجاح في تعليم القراءة أن يكون لهم المشاركة أو الحرّيَّة في تصميم وتطوير المناهج. وإعطاء المعلّم حرّيَّة اختيار محتوى القراءة مع التّلاميذ، مُعتمِدًا في ذلك على اهتماماتهم وقدراتهم ومستواهم القرائي. كما أنَّ تخصيص المعلّم غرفة يستخدمها التّلاميذ لغرض القراءة داخل المدرسة يُعَدُّ وسيلةً تُسهم في نجاح تعليم القراءة، إضافةً إلى استخدام المعلِّم للتقنيّات التّعليميَّة الحديثة في تعليم القراءة، مثل القصص المصوّرة أو قصص الخيال العلميّ (Sinko,2012).

وللمجتمع دورُه البارز والمؤثِّر في كلِّ ما يحيط به، وقد يكون له أثرٌ فاعل في تعليم القراءة للمبتدئين متى ما أدرك أهمّيَّة وقيمة القراءة، وذلك من خلال إنشاء المكتبات المركزيَّة في كلِّ حيّ، أو من خلال أندية الحي داخل كل مدرسة، بحيث تُقدَّم فيها برامج منوَّعة تسهم في تعليم القراءة، ومن تلك البرامج: برنامج القراءة المبكرة للمبتدئين، وبرنامج أطفال يقرؤون، ومدرسة القراءة، وسفير القراءة الصّغير (Law & Chia, 2015; Rajaratnam,2013; Moi Ng,2008).

الإفادة من الممارسات والتجارب الدولية في تعليم الكتابة العربيَّة للمبتدئين:

يجب الرَّبط بين اللُّغة الشّفهية والكتابة، فعند تعليم القراءة للمبتدئين يجب تقسيم النص المقروء إلى وحدات مكوَّنة من جمل وكلمات ومقاطع وأصوات، حتى يتعلم التلميذ أنَّ الصّوت له ما يطابقه من الحروف، وأنَّ الجملة تتكوَّن من بعض الكلمات، وأنَّ الكلمة تتكوَّن من حروف، حينها سيتمكن التلميذ من الرّبط بين اللُّغة الشّفهيَّة والكتابة، ويمكن للمعلم القيام ببعض الأنشطة الصّفيَّة، مثل: تحفيز المتعلِّم على تمييز بعض الكلمات البسيطة في جمل قام المعلِّم بقراءتها، أو الطلب من المتعلِّم تركيب بعض الكلمات البسيطة في جملة مفيدة، أو الطلب من المتعلّم تمييز مواقع الحروف المتشابهة في الكلمات (Toumi, 2016).

بعد استعراض الممارسات والتّجارب العالميَّة للإفادة منها في تعليم الكتابة؛ يمكن اتباع الخطوات العملية التالية الَّتي من شأنها تطوير تعليم الكتابة العربيَّة للمبتدئين (عبيدات وأبو السميد، ٢٠٠٧م؛ الشهري، ١٤٣٣ه، القحطاني، ١٤٢٧هـ):

- إشراك المتعلّمين في أنشطة الكتابة وفقًا لقدراتهم، وتزويدهم بالأنشطة والصّور والأشكال والألعاب والمواد المرئيَّة الَّتي تتلاءم مع عمر المتعلِّم ونموه العقليّ واللُّغويّ.
- إكساب المعلِّم أساليب وإستراتيجيّات التّدريس الحديثة في تعليم مهارة الكتابة، مثل: إستراتيجيَّة المجموعات الصّغيرة، وإستراتيجية التّعلُّم التّبادليّ، وإستراتيجيَّة العصف الذّهنيّ.
- العمل على تدريس المهارات الخاصّة بالكتابة والتّعبير في المرحلة الابتدائيَّة؛ ليتمكّن التّلاميذ من إنشاء أنواع متعدِّدة من النّصوص.
- التّركيز عند تعليم الكتابة على الجوانب الَّتي تهتم ببيئة التّعلُّم المحيطة بالتّلميذ، وتفعيل بيئات التّعلُّم التّعاونيّ.
- الاهتمام بالتُّدرج في تدريب التّلميذ لتمكينه من الكتابة بشكل صحيح لكلمات وجمل ونصوص، وتعليم مهارات الخطّ والإملاء بشكل تدريجيّ من الخطّ إلى النَّقل ثم الإملاء، والتّعبير الكتابيّ من أجل كتابة جملة أو فقرة.

- تعزيز ثقة التّلميذ بنفسه وتشجيعه على الكتابة.
- قيام أولياء الأمور بأنشطة متنوِّعة مع أبنائهم؛ لأن الأطفال يميلون إلى محاكاة ما يفعله الوالدان لتتولد الرّغبة لديهم في الكتابة.
- من المهارات الَّتي لا بد أن يتبعها المعلّم في تعليم الكتابة عند كتابة الطّفل لكلمة خاطئة، أن يكتب المعلّم على نفس ورقة التّلميذ الكلمة الصّحيحة، وأن يقارن معه الكلمتين وما الاختلاف بينهما.
- إعداد الخطط الدّراسيَّة الَّتي تجعل التّلميذ يكتسب مهارات متنوِّعة، عن طريق تدريبه على الكتابة بأكثر من طريقة.
- إتاحة الحرّيَّة للمعلِّم في تطوير المناهج الدّراسيَّة، واختيار محتوى الكتابة الملائم لاهتمامات التّلميذ ومستواه وقدراته.
- يجب أن يتضمن المنهج المهارات اللُّغويَّة، ودراستها بشكل متداخل بما يتوافق مع النّظرية البنائيَّة، مع الأخذ بعين الاعتبار قدرات واحتياجات التّلميذ.
- العمل على تعليم التّلميذ الوضع الصّحيح لطريقة مسك القلم، وهو ما سيقلل من الإجهاد والتّوتّر لديه، ويسهم في تعزيز طلاقة التّلاميذ في مهارة الكتابة.
- التّركيز على تعليم عمليات التّخطيط والصّياغة والتّحرير، والكتابة التّعاونيَّة مع باقي التّلاميذ، والكتابة المستقلّة.
- توجيه التّلاميذ بشكل فرديّ أو في مجموعات صغيرة حول كيفيَّة تكوين الفكرة واختيارها وتنظيمها ومراجعتها وكتابتها.
- من الخبرات والإستراتيجيّات الَّتي تتعلق بالكتابة: التّعامل مع النّظام الكتابيّ بواقعيَّة، وتعدُّد الخيارات في طريقة الكتابة، والتّركيز على مستوى عالٍ من التّعلُّم، وتحديد أهداف التّعلُّم في بداية الدّرس، ومناقشة الدّرس، والإفادة من الخبرات السّابقة عند المتعلم.
- عرض الحرف الجديد بشكل واضح وطريقة محفِّزة، وإذا لم يتم فهم شكل الحروف الجديدة يقوم المعلّم بإعادة رسمها على السّبورة والتّعليق عليها.

- تدريب التّلميذ على كتابة كلمات غير مفهومة عنده، والكتابة بصوتٍ عالٍ للمساعدة في ربط طريقة كتابة الكلمة مع النّطق الخاص بها.

خطوات لتحسين تعليم القراءة والكتابة في اللُّغة العربيَّة للمبتدئين:

إذا كان من الصّعب تطبيق تجربة بعض الدّول في تعليم القراءة والكتابة بحذافيرها للمبتدئين، فإنَّه يمكن استلهام بعض التوجهات والأفكار لبلورة رؤية استشرافية لتجويد تعليم القراءة والكتابة العربيَّة للمبتدئين، تتمثل في اتّخاذ خطوات جادَّة وتطبيقها على أرض الواقع، ومن أبرزها:

أولًا: أن يتم تعليم التلميذ وهو في حال رغبة للتعلُّم ومتشوقًا إليه، فلا يُطلَب من المتعلم الانخراط في نشاط تعليمي وهو غير جاهز من الناحية النفسية.

ثانيًا: تعزيز سلوك التلميذ عند تمكُّنه من نطق الحرف سليمًا أو كتابته بشكل صحيح، ويكون ذلك بالثناء عليه والإشادة بإجابته الصحيحة، وإذا لم يتمكن التلميذ من الوصول للإجابة الصحيحة فيتم طرح أسئلة أكثر سهولةً عليه حتى يتمكن من الإجابة عنها، هذا سيجعل التلميذ مُستعدًا، ويُعزِّز رغبته في معاودة التعلم لاحقًا.

ثالثًا: عدم إظهار المعلم لانفعالاته السلبية عند وقوع التلميذ في الخطأ، مثل التأفف أو الغضب، هذا سيدفع المتعلم إلى النفور من الدرس ومن المعلم.

رابعًا: التأكد من أن التلميذ يجلس بطريقة سليمة، ولا يخفض رأسه في أثناء القراءة أو الكتابة؛ لتجنُّب الآثار السلبية على الظهر والعينين وآلام الرأس، والتأكد من أنه يتكئ على يده اليسرى، مع مراعاة أن بعض الطلاب يكتبون باليد اليسرى، هذا سيقلِّل الضغط على اليد الَّتي تُمسك بالقلم، والحرص على أن يمسك التلميذ القلم بالطريقة السليمة بأطراف أصابعه (الإبهام والسبابة والوسطى).

خامسًا: تعويد التلميذ أن يلفظ ما يكتبه، ويقرأ الحرف قبل كتابته وبعد كتابته؛ للربط بين صورة الحرف ونطقه السليم.

سادسًا: قد يحتاج التلميذ المبتدئ إلى بعض المساعدة عن طريق وضع اليد فوق يده لمساعدته عند الكتابة، ووضع خط رفيع منقط ليقوم التلميذ بالكتابة فوقه حتى يتعود

التلميذ الكتابة في خطوط مستقيمة. سابعًا: الطلب من التلميذ محاكاة الحرف المراد تعلُّمه وكتابته في أعلى الصفحة، ثم إعادة كتابته بشكل مكرر، وتمييز الحرف المراد تعلُّمه بلون مخالف إذا كان ضمن الكلمة، كما يجب الاعتماد في تعليم الكتابة على نوع واحد من أنواع الخطوط كخط النسخ، وبعد تمكُّن التلميذ وتقدُّمه في مهارات الكتابة يمكن عرض الأنواع الأخرى للخطوط عليه.

وأخيرًا: عند قراءة التلميذ المبتدئ لكلمة ما فإنه سيرُكِّز على أحد حروفها، وفي الغالب سيكون الحرف الأول من الكلمة، وسيقوم بربطه بصورة ذهنية لكلمة يعرفها سابقًا، وهو ما يؤدي إلى قراءة الكلمة بشكل خاطئ، ولحل هذا اللبس عند التلميذ يجب الطلب منه التركيز على الكلمة وتهجئتها بتأنٍ وروية قبل قراءتها (شهاب، ٢٠٠٥م).

من خلال استعراض الأدبيات الَّتي اهتمت بجانب تعليم القراءة والكتابة في اللُّغة العربيَّة، وأيضًا من خلال استعراض الممارسات والتجارب الدولية في تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين، يمكن الخلوص إلى بعض التوصيات الَّتي من شأنها تطوير عملية تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين (عبيدات وأبو السميد، ٢٠٠٧م؛ الشثري، د ت؛ محمد، ٢٠١٢م؛ الشهري،١٤٣٣هـ):

- إعادة صياغة مناهج المراحل التّعليميَّة الخاصّة بتعليم القراءة والكتابة في اللُّغة العربيَّة للمبتدئين لتلبية متطلّبات العصر.
- الاهتمام بتطوير الإشراف التّربويّ في اللُّغة العربيَّة عن طريق الدّورات المتقدِّمة والابتعاث للدول المتقدّمة؛ لتبادل الخبرات بما يخدم تعلُّم القراءة والكتابة العربيَّة للمبتدئين.
- تزويد المدارس بمصادر معرفيَّة رقميَّة، تتضمّن مجالات ثقافيَّة متنوِّعة تساعد التّلاميذ على تطوير مهارات القراءة والكتابة.
- تطوير مهارات المعلّمين لتوظيف التّقنيّات الحديثة لتحسين تعلُّم مهارات القراءة والكتابة العربيَّة للمبتدئين.
- العناية بتدريب معلِّم اللُّغة العربيَّة وتأهيله من خلال النّشرات التّعليميَّة والدّورات التّدريبية؛ لتوعيته بأسس تدريس الكتابة والقراءة للمبتدئين.

- عمل اختبارات محكيَّة المرجع لقياس مهارات القراءة والكتابة لدى التّلاميذ بعد الانتهاء من كل فصل دراسيّ، وتصميم اختبارات غير تقليديَّة وغير معتمدة على الحفظ والاسترجاع، مثل الاختبار التشخيصي لصعوبات تعلُّم القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- الاعتماد على إستراتيجيات التدريس الحديثة كالتّعلّم التّعاوني في تعلُّم مهارات القراءة والكتابة للمبتدئين.
- ربط معلمي اللُّغة العربيَّة بمجتمعات المعلِّمين في الدّول المتقدِّمة، لتبادل أفضل الممارسات والمصادر المتعلِّقة بتدريس القراءة والكتابة.
- يُعَد تعلُّم القراءة والكتابة وسيلةً للتمكُّن من المواد الدّراسيَّة الأخرى، ويمكن اعتبارهما مُتنبِّئ لمستوى التّحصيل الدّراسيّ للتلاميذ؛ لذلك يجب أن يحتلَّ تعلُّم القراءة والكتابة أولويات الخطط المبذولة لتحسين نوعية التّعليم.
- تقديم منح دراسيَّة لمعلمي اللُّغة العربيَّة تهدف إلى تشجيعهم للالتحاق ببرامج الدّراسات العليا.
- ضرورة الاطلاع على الخطط الدّراسيَّة المطبَّقة في الدّول المتقدِّمة في المجال التّربويّ، لتطوير تعليم القراءة والكتابة، والإستراتيجيات المستخدمة في ذلك وتفعيلها داخل المدارس.
- التحوُّل من التّعليم التقليديّ إلى التّعليم التّقني في إعداد معلّم اللُّغة العربيَّة، وتفعيل التّقنيَّة الحديثة عن طريق الاستعانة بالمتخصصين ومصممي البرامج لتنفيذ المادّة العلميَّة، ونقلها على شبكة الإنترنت وتقديمها في صورة مواد مرئيَّة وسمعيَّة.
- تفعيل الشراكة بين وزارة التّعليم والوزارات والمؤسّسات التّعليميَّة في الدّول المتقدِّمة، وعقد ورش ودورات تدريبيَّة لمعلمي اللُّغة العربيَّة من أجل الاستفادة من خبراتهم في تدريس القراءة والكتابة، مثل الشّراكة مع مؤسسة أكارا (ACARA) الأسترالية.

- القيام بأبحاث ودراسات ميدانيَّة من أجل الكشف عن نقاط الضّعف عند التّلاميذ في تعلُّم القراءة والكتابة، والَّتي تحتاج إلى تطوير، وكذلك تلمُّس أسباب الضعف عند المعلّمين، والَّتي بدورها تعيق عمليَّة تدريس اللُّغة العربيَّة، وإيجاد حلول لها.
- العمل على إيجاد دليل إرشادي في تعلُّم اللُّغة العربيَّة لأولياء الأمور لمتابعة أبنائهم في تعلُّم القراءة والكتابة.
- تقييم التّلاميذ بشكل دوري وإبلاغ أولياء الأمور بنقاط القوة عند أبنائهم، ونقاط ضعفهم، وعمل متابعة مكثَّفة بين كلٍّ من المعلّم والأسرة لتقوية التّلاميذ الضِّعاف في القراءة والكتابة.
- إعداد معلّمين مختصّين في المرحلة الأساسيَّة لمعالجة الضّعف القرائي والكتابي عند التّلاميذ المبتدئين، واختيار أفضل الأساليب والإستراتيجيّات لمعالجة هذه المشكلة.
- تنمية الوعي الثّقافيّ والمعرفيّ لدى التّلاميذ، والبحث عن وسائل مبتكرة حديثة لتحفيزهم على التّعلُّم من خلال أنشطة القراءة والكتابة، بأساليب حديثة ومشوِّقة.

المراجع:

١. بريقع، صلاح الدين. (١٩٨٩م). طرق تعليم القراءة والكتابة للصف الأول الابتدائي: دراسة مسحية من واقع الكتب المطبَّقة في بعض الدول العربيَّة، مكتب التربية العربي لدول الخليج.

٢. شهاب، إبراهيم بدر. (٢٠٠٥م). إرشادات في تعليم الطفل القراءة والكتابة العربيَّة، وزارة التربية والتعليم، إدارة التخطيط والبحث التربوي، رسالة المعلم.

٣. الشثري، صالح عبد الله. (د ت). دور العربيَّة للجميع في تدريب معلمي اللُّغة العربيَّة لغير الناطقين بها، جامعة مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية.

٤. الشهري، خالد محمد. (١٤٣٣هـ). المعلم الناجح دليل عملي للمعلم، إدارة التعليم بالمنطقة الشرقية، المملكة العربيَّة السعودية.

٥. دفع الله، الرشيد أبو عاقلة. (٢٠١٣م). من معوقات القراءة والكتابة العربيَّة: الحلول والمقترحات، مجلة جامعة سنار، مج ٢، ع ٢.

٦. زعرب، هاني حميدان سليمان. (٢٠١٢). أثر استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في اكتساب مهارات التفكير (الإبداعي - التأملي) في دروس القراءة للصف الثالث الأساسي، الجامعة الإسلامية في غزة، .
http://hdl.handle.net/20.500.12358/1854

٧. القحطاني، سعيد. (٢٠١٧م). إستراتيجيات لتدريس مهارة الوعي الصوتي، جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز.

٨. القحطاني، عادل عبد الله. (١٤٢٧هـ). واقع ممارسة الطلاب المعلمين مهارات تدريس التعبير في الصف السادس الابتدائي بمحافظة جدة، جامعة أم القرى.

٩. فارس، شهاب الدين السيد. (٢٠٠٩). التجربة اليابانيَّة وبعض سمات التّعليم الحديث في اليابان: المدرسة وتكوين الشّخصيَّة اليابانيَّة دراسة حالة. مجلّة دراسات يابانية وشرقية. مجلد: ٣. جامعة القاهرة، مركز الدّراسات الشرقية. ١٧-٥٩.

١٠. طعيمة، رشدي والشعبي، محمد (٢٠٠٦). تعليم القراءة والأدب إستراتيجية مختلفة لجمهور متنوع، ط١، القاهرة: دار الفكر العربي.

١١. عبيدات، ذوقان؛ أبو السميد، سميحة. (٢٠٠٧م). إستراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين دليل المعلم والمشرف التربوي، دار الفكر.

١٢. عزت، أحمد عبد الظاهر. (٢٠١٨م). تقويم مدى تمكُّن تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية بدولة الإمارات العربيَّة المتحدة من المستويات المعيارية لمهارتي القراءة والكتابة، جامعة عين شمس، كلية التربية - مركز تطوير التعليم الجامعي.

١٣. محمد، محمد محمود عبد الناصر. (٢٠١٢م). اختبار تشخيصي لصعوبات تعلُّم القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، جامعة عين شمس، كلية التربية، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة.

١٤. محمد، محمد محمود عبد الناصر. (٢٠١٢م). التدريس العلاجي لصعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، جامعة عين شمس، كلية التربية، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة.

15. Alkahtani, Adel. (2014). Evaluating Saudi Teachers' Knowledge and Skills in Teaching Primary School Students to Read in Arabic, (PhD Thesis), Griffith University, Australia.

16. Hadid. R (2013). Socio-Cultual Contexts Affecting the Export of Education: The Case of Finnish Primary Schools and The United Arab Emirates. Bachelor's thesis, Degree Programme in International Business Oulu. University of Applied Sciences.

17. Garbe .C, Lafontaine. D, Shiel. G, Sulkunen. S, Valtin. R (2015). Literacy in Finland. Country Report Children and Adolescents, European Literacy Policy Network (ELINET).

18. LAW, Janet and CHIA, Noel (2015). Exploring Efficacy of a Community-Based Reading Programmer for At-Risk Children. International Journal of Early Childhood Special Education 7(2): 251– 272.

19. Moi Ng, Seok (2008) Formative Assessment and Effective Teaching and Learning*: Consolidating Gains from Singapore, Brunei and Hong Kong. Assessment and Learning Issue 2, 101-137.

20. Rajaratnam, Raneetha (2013). For the Love of Reading! New Strategies to Engage the Next Generation of Readers. 1-11. Library Services Development, Public Libraries, National Library Board, Singapore.

21. Sinko. P (2012) Main factors behind the good PISA reading results in Finland. Finnish National Board of Education IFLA, Helsinki.

22. TOUMI Abderrahmane, (2016) l'essentiel en didactique du français, concept méthodologique.

مباحث لغوية ٤٩

الممارسات والتَّجارب الدَّوليَّة في تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين

يُصدِر مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية هذا الكتاب ضمن سلسلة (مباحث لغوية)، وذلك وفق خطة عمل مقسمة إلى مراحل، لموضوعات علمية رأى المركز حاجة المكتبة اللغوية العربية إليها، أو إلى بدء النشاط البحثي فيها، واجتهد في استكتاب نخبة من المحررين والمؤلفين للنهوض بعنوانات هذه السلسلة على أكمل وجه.

ويهدف المركز من وراء ذلك إلى تنشيط العمل في المجالات التي تُنَبّه إليها هذه السلسلة، سواء أكان العمل علميا بحثيا، أم عمليا تنفيذيا، ويدعو المركز الباحثين كافة من أنحاء العالم إلى المساهمة في هذه السلسلة.

وتودّ الأمانة العامة أن تشيد بجهد السادة المؤلفين، وجهد محرر الكتاب، على ما تفضلوا به من رؤى وأفكار لخدمة العربية في هذا السياق البحثي.

والشكر والتقدير الوافر لمعالي وزير التعليم المشرف العام على المركز، الذي يحث على كل ما من شأنه تثبيت الهوية اللغوية العربية، وتمتينها، وفق رؤية استشرافية محققة لتوجيهات قيادتنا الحكيمة.

والدعوة موجّهة إلى جميع المختصين والمهتمين للتواصل مع المركز؛ لبناء المشروعات العلمية، وتكثيف الجهود، والتكامل نحو تمكين لغتنا العربية، وتحقيق وجودها السامي في مجالات الحياة.

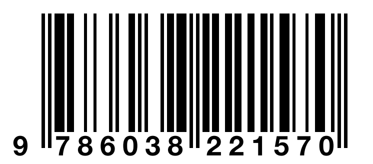
الأمين العام للمركز

د. عبدالله بن صالح الوشمي



ص.ب ١٢٥٠٠ الرياض ١١٤٧٣
هاتف:٠٠٩٦٦١١٢٥٨٧٢٦٨ - ٠٠٩٦٦١١٢٥٨١٠٨٢
البريد الإليكتروني: nashr@kaica.org.sa




9 786038 221570